Natividad Gutiérrez Chong

Mitos nacionalistas e identidades étnicas

Los intelectuales indígenas y el estado mexicano



Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones Sociales

MITOS NACIONALISTAS E IDENTIDADES ÉTNICAS: LOS INTELECTUALES INDÍGENAS Y EL ESTADO MEXICANO

Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano

Natividad Gutiérrez Chong

F1219.3 Gutiérrez Chong, Natividad.
I56G8718 Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano / Natividad Gutiérrez Chong. -- México : Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM., 2012.
342 p.

ISBN 978-607-02-3772-0

1.- Indios de México — Vida intelectual. 2.- Indios de México — Identidad Étnica. 3.- Indios de México — Relaciones gubernamentales. 4.- Etnicidad — México. I.- t.

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos al Instituto, de acuerdo con las normas establecidas por el Consejo Editorial de las Colecciones de Libros del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Primera edición en inglés: *Nationalist Myths and Ethnic Identities / Indigenous Intellectuals and the Mexican State,* Lincoln y Londres, University of Nebraska Press, 1999.

Primera edición en español: 2001
Segunda edición en español: octubre, 2012



Creative Commons

Coordinación editorial: Berenise Hernández Alanís
Cuidado de la edición: Hortensia Moreno
Diseño y formación de textos: Angélica Nava Ferruzca
Diseño de portada y mapas: Cynthia Trigos Suzán

Ilustración de la portada: Detalle del fragmento II del *Lienzo de Tlaxcala,* cortesía de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de Antropología e Historia

Traducción: Graciela Salazar

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

ISBN: 978-607-02-3772-0

A Rodolfo Stavenhagen
en su octogésimo aniversario

Conforme más y más jóvenes indígenas pasan por el sistema educativo formal y logran obtener posiciones profesionales como agrónomos, maestros, médicos, abogados etc., ha surgido una elite intelectual indígena en varios países latinoamericanos que se está transformando en la fibra vital de las nuevas organizaciones. Los intelectuales indígenas están involucrados activamente en desarrollar el "nuevo discurso indígena" que otorga a estas organizaciones su legitimidad y sus identidades distintivas. No solamente se ocupan de formular la agenda política de sus movimientos, también redescubren sus raíces históricas, se preocupan por la lengua, la cultura y la cosmología, y se involucran activamente en "inventar tradiciones" y construir nuevas "comunidades imaginadas". En la medida en que la nueva intelligentsia indígena participa en redes nacionales e internacionales y logra difundir su mensaje hacia otros sectores de la población, y en la medida en que es capaz de movilizar recursos y obtener cierta cantidad de "bienes colectivos" (recursos materiales y políticos, reconocimiento público y legal, etc.), los intelectuales indígenas se han transformado en vínculos indispensables en el proceso de organización y movilización.

Rodolfo Stavenhagen
La diversidad cultural en el desarrollo de las Américas

Índice

Nota preliminar

El generoso recibimiento que numerosos colegas y estudiantes han hecho de este libro ha posibilitado una segunda edición en lengua española. Durante su preparación, yo pensaba que era necesario proporcionar al lector una versión actualizada de los datos, nombres y actividades del grupo de intelectuales que conformaron el núcleo del estudio moderno sobre el pensamiento independiente indígena de México. Esta tarea entrañaba abrir una nueva investigación para dar cuenta de la dinámica actual en el reconocimiento de la cultura y las lenguas a las cuales siguen aportando con creces muchos de los entrevistados que amablemente me dieron, desde esa vez, la oportunidad de conocer la riqueza de las ideas que emanan del mundo indígena. Pero a la par de esa actualización, también han ido surgiendo nuevos personajes cuyos nombres son visibles en distintos foros: en la diplomacia internacional indígena, en los medios de comunicación, en la literatura y en la jurisprudencia. Jóvenes indígenas, pertenecientes a una generación distinta de la que aquí se analiza, son protagonistas y ejecutores de temas de actualidad, como los derechos humanos, los derechos indígenas, el medio ambiente, el cambio climático y la defensa de tierras y territorios, entre muchos otros temas, de manera que la investigación exigía más que un simple reajuste de datos. La tarea se empezó a volver más larga y formidable al momento de considerar que también debía llevarse a cabo una revisión de los programas de estudio y de la matrícula de los estudiantes indígenas que a la fecha reporta avances conside-

rables en distintos estados del país, pero asimismo han aumentado otras opciones educativas, por ejemplo, un programa universitario para estudiantes indígenas en nuestra Máxima Casa de Estudios, la apertura de otras universidades y carreras de enseñanza superior con identidad indígena, así como el surgimiento de propuestas sobre interculturalidad. ¿Y qué decir de los nuevos estudios sobre intelectuales indígenas, etnicidad y nacionalismo que han surgido desde entonces, ya que esta obra ha servido de punto de referencia insoslayable? Así las cosas, esta segunda edición solo incluye una actualización mínima de los datos de población del censo de 2010.

La tarea de buscar cómo se ha ido expresando la batalla que libran los pueblos indígenas por recuperar, en sus propios términos, culturas y lenguas, así como tomar las riendas de su propio destino en términos de administración y decisión de sus propios asuntos, me ha conducido inevitablemente a plantear otra investigación. Se trata de un nuevo estudio que incluirá la importante labor de efectuar un registro actualizado de datos, y de elaborar y reordenar cuidadosamente los argumentos para explicar la visibilidad de las ideas indígenas que está contribuyendo a renovar el activismo político, sus intelectuales y liderazgos, sus nuevos temas nacionales y globales, en el contexto de la falta de resolución del conflicto zapatista de 1994, las reformas constitucionales en materia de lenguas y cultura indígenas, y la ambigüedad por la que atraviesa el indigenismo oficial a partir de los gobiernos de la alternancia (2000-2006 y 2006-2012). En ese espeso contexto habrá lugar para analizar la coyuntura excepcional de la celebración del Bicentenario del surgimiento del estado mexicano y la interrelación entre la elite de la clase política y la elite indígena con respecto a los mitos fundacionales del nacionalismo mexicano. Precisamente, la relevancia de la segunda edición que aquí se presenta es constatar la vigencia de un nacionalismo oficial, una narrativa hegemónica, anclada en el aztequismo, el mestizaje y el indigenismo.

Debo decir que en la preparación de este libro he escuchado varias voces en materia editorial —en especial, a quien se ha hecho cargo de esta reedición—, que espero haber comprendido a cabalidad. A las autoridades del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM agradezco como siempre su apoyo y generosidad institucional.

Desde aquella primera edición hasta ésta, tengo el abrazo fuerte de mis seres más queridos, con quienes estoy en deuda, pero durante el recorrido de este camino, algunos otros también queridos han dejado de estar.

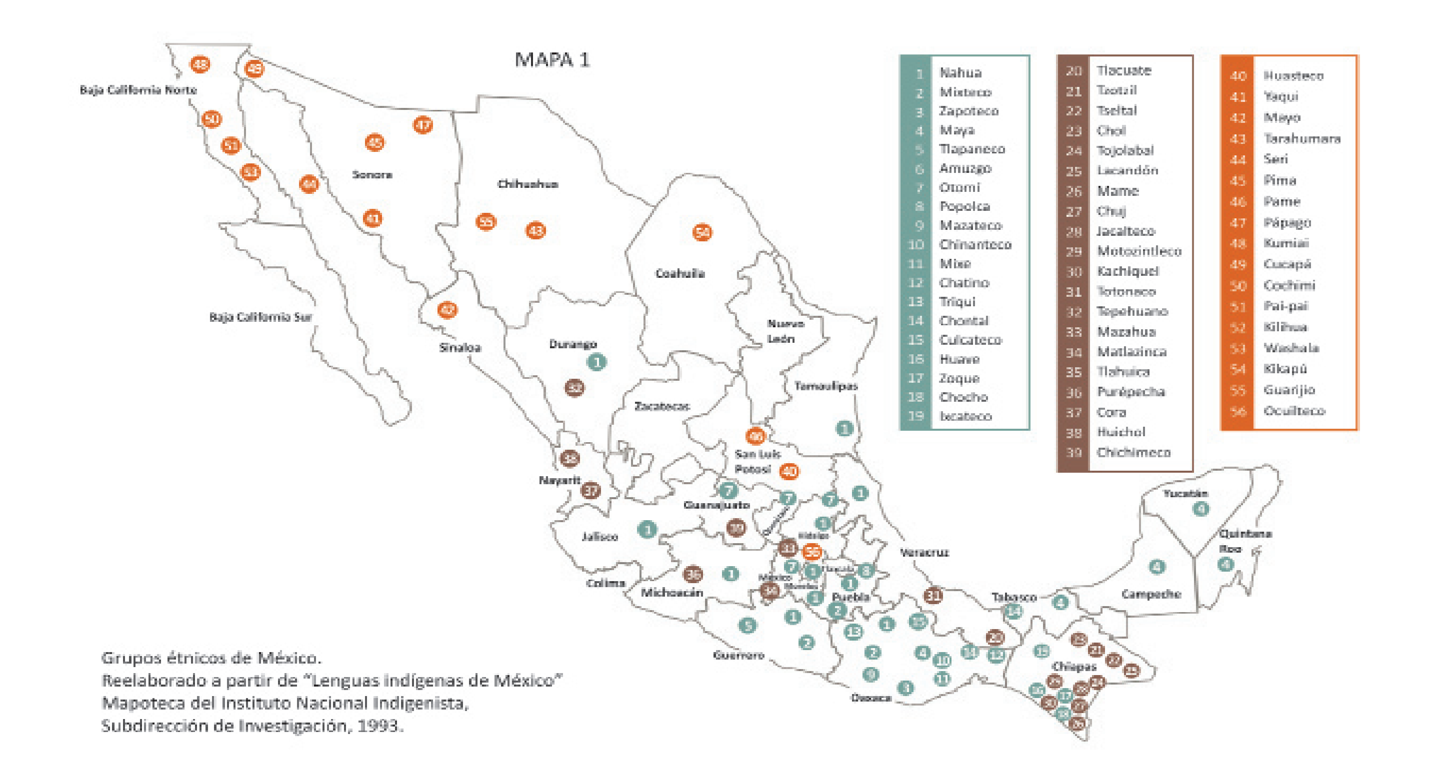
Natividad Gutiérrez Chong
Ciudad Universitaria, a 10 de septiembre de 2012

Abreviaturas

AELI	Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas, A. C.
Aipin	Agencia Internacional de Prensa Indígena
AMPII	Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas e Intelectuales
ANIPA	Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C.
CELI	Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas, México, D. F.
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIIAS	Centro de Investigación e Integración Social, Oaxaca, Oaxaca
CIOAC	Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos
CNI	Congreso Nacional Indígena
CNPAB	Consejo Nahua de los Pueblos del Alto Balsas, Chilpancingo, Guerrero
CNPI	Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas
COCEI	Coordinadora Obrero-Campesina-Estudiantil del Istmo de Tehuantepec, Tehuantepec, Oaxaca
Cocopa	Comisión de Concordia y Pacificación
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conalte	Consejo Nacional Técnico de la Educación
Conca	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Coplamar	Consejo de Asistencia a las Poblaciones Marginadas
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional

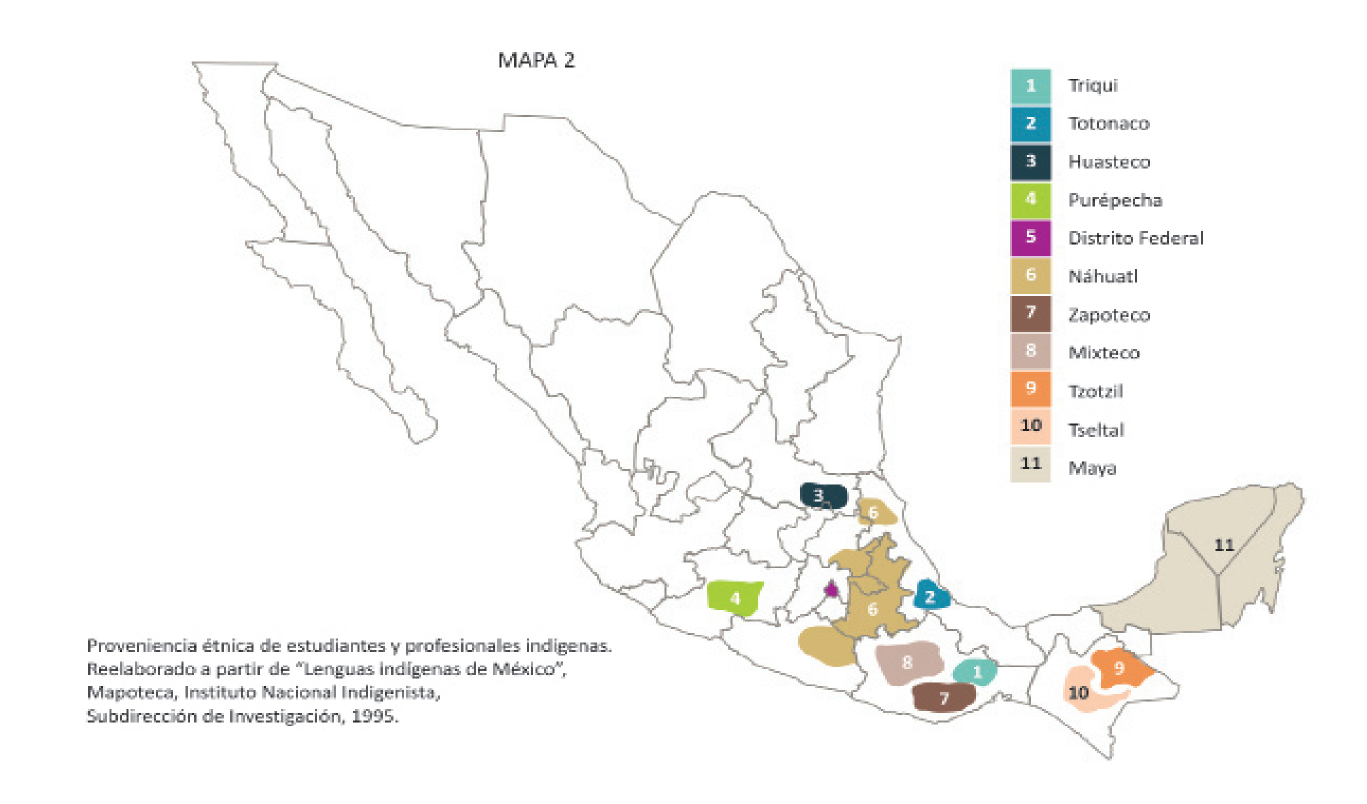
FIPI	Frente Independiente de Pueblos Indígenas
Fonca	Fondo Nacional para la Cultura y las Artes
FSTSE	Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado
ICHC	Instituto Chiapaneco de Cultura, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
III	Instituto Indigenista Interamericano
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
LEI	Licenciatura en Educación Indígena, Universidad Pedagógica Nacional
MLI	Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAN	Partido Acción Nacional
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

MAPA 1



Grupos étnicos de México.
Reelaborado a partir de "Lenguas indígenas de México"
Mapoteca del Instituto Nacional Indigenista,
Subdirección de Investigación, 1993.

MAPA 2



Proveniencia étnica de estudiantes y profesionales indígenas.
Reelaborado a partir de "Lenguas indígenas de México",
Mapoteca, Instituto Nacional Indigenista,
Subdirección de Investigación, 1995.

Introducción

La indianidad hace a la nación soberana de México culturalmente única; asimismo, proporciona continuidad histórica al establecer la conocida división entre "los indios muertos" y "los indios vivos" (Benítez, 1968: 47). Los "indios muertos" son la fuente de autenticidad y originalidad que constituye un pasado histórico excepcional. La abundancia de restos arqueológicos y la mitología revelan a Mesoamérica, el área cultural que incluye América Central y parte de México, como un centro de civilizaciones indígenas con una antigüedad de más de 2 500 años (del 800 al 400 a. C.). En contraste, los "indios vivos" revelan fragmentación étnica y lingüística, falta de un sentido de unidad nacional, así como constante y penetrante marginación social, lo cual contradice una agenda nacionalista de modernidad. Y la modernidad se entiende aquí en su sentido más amplio de occidentalización e industrialización, que se refieren a la introducción de innovaciones tecnológicas y a la aceleración del cambio social y político.

El nacionalismo oficial en México es un proyecto estatal a largo plazo que intenta construir una nación uniformada en lo cultural y en lo lingüístico mediante políticas e instituciones de integración. Sin embargo, esta agenda tiene una ambivalencia intrínseca: por un lado, las políticas de integración del Estado, en especial el *indigenismo* y el sistema educativo implantado por el gobierno, han hecho diversos intentos desde la década de 1920 por integrar y asimilar a los "indios vivos" a la nación. Por el otro, la construcción de una cultura nacional demanda la utilización selecta de elementos

usurpados de la vida cultural indígena y del pasado étnico. Una de las políticas más importantes derivadas del proceso postrevolucionario de construcción de una nación es la expansión y desarrollo de un sistema educativo público y la introducción, en 1960, de la primera colección de libros de texto, obligatorios y uniformes, para la educación primaria. Esta política pretende proporcionar e inculcar un punto de vista histórico oficial, así como una identidad nacional que deben compartir la mayoría dominante, los mestizos y los 62 grupos de pueblos indígenas.*

Los intentos por identificar las causas y componentes que explican el nacimiento y desarrollo de las naciones en el mundo contemporáneo han dado lugar recientemente a un debate académico que se ha polarizado entre los "histórico-culturalistas" y los "modernistas". El punto central de este debate gira alrededor de lo siguiente: ¿tienen las naciones de hoy orígenes históricos y orígenes étnicos? ¿O son condiciones objetivas modernas las que han creado este fenómeno, por lo que los antecedentes históricos carecen de importancia?

La perspectiva modernista tiene un peso considerable, porque identifica el papel del Estado, sus políticas nacionalistas de integración y la difusión de la industrialización como las condiciones objetivas más importantes en la formación de las naciones (véase, por ejemplo, Deutsch, 1966; Gellner, 1983; Anderson, 1990, y Hobsbawm, 1990). Dentro del punto de vista modernista, el argumento de Ernst Gellner merece atención, toda vez que se ha enfocado en un papel muy específico del Estado: organizar y monopolizar la educación masiva como condición para la formación de la nación.

Tal enfoque ha sido objeto de una serie de argumentos contrarios, derivados de la investigación histórica efectuada por quienes han

* Nota del editor: Una actualización mínima de la población indígena de México indica una gran disparidad de criterios al tratar de contabilizar a esta población. De tal manera que, de acuerdo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008) existen 68 agrupaciones linguísticas en México (definidas como el conjunto de variantes comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena) que sugieren la presencia de 68 pueblos indígenas en México actualmente. Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística (INEGI, 2010) de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010, apunta la existencia de 89 lenguas indígenas, mientras que la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) registra 62 grupos etnolinguísticos en el país (CDI, 2008).

concluido que una fuente legítima de la nación moderna puede rastrearse hasta su historia temprana, así como a la continuidad de las antiguas expresiones culturales y étnicas mediante la renovación, la readaptación, las mitologías y el arte (véase, por ejemplo, Connor, 1973; Armstrong, 1982; Smith, 1986, y Hutchinson, 1987). Si Gellner sobresale entre los modernistas, Anthony D. Smith tiene un papel similar entre los histórico-culturalistas. Para Smith, las condiciones modernas, tales como las revoluciones, el Estado, la industrialización, las políticas de integración y la educación masiva, son factores importantes, aunque insuficientes, para explicar el poder ideológico que convoca el cambio social y político inspirado por la pertenencia etnohistórica.

Uno de mis propósitos en este libro es demostrar que el debate actual entre la modernidad y la historicidad en la construcción de las naciones también puede expresarse en términos de mutua complementariedad. El modernismo de Gellner y el culturalismo histórico de Smith son modelos teóricos que reflejan los parámetros de un enfoque complementario. Primero, se concentran en dos aspectos universales necesarios para entender el fenómeno del nacionalismo: la educación masiva y la persistencia y utilización del pasado histórico. Segundo, ambos autores (pese a que recurren a argumentos opuestos dentro de la tradición sociológica), han mantenido un nivel elevado de debate académico, congruente y compatible, que ha producido un nutrido conjunto de textos especializados.

En la moderna soberanía territorial del Estado mexicano, se entretejen el pasado étnico, la etnicidad contemporánea derivada de ese pasado y el sistema de educación pública estandarizada por el Estado. Desde la perspectiva de Gellner, el Estado moderno induce el nacionalismo y lo separa de su pasado y folklore. En esta época industrial, caracterizada por el anonimato, la división del trabajo cada día más compleja y por la alfabetización, el Estado tiene el papel de monopolizar la educación pública a fin de propiciar una movilidad social ascendente. A esta perspectiva subyace el argumento de que el nacionalismo es concebido como un proceso de "ingeniería social" cuya función principal es crear una correspondencia entre política, cultura y territorio como una sola entidad. El supuesto modernista de que el "Estado crea la nación" indica una invención deliberada

o artificial; sin embargo, la complejidad de los sucesos étnicos e históricos comprueba el hecho de que el proceso de construir la nación no es un simple esfuerzo mecánico.

El modelo de Smith difiere de tal perspectiva en un sentido importante: el nacionalismo, como "ideal de la independencia política y cultural", se expresa en la época moderna mediante el sentido continuo de la etnicidad que se manifiesta cuando se utiliza el "complejo mito-símbolo". El sistema educativo tal vez pueda formar ciudadanos; sin embargo, para Smith, la durabilidad de los "factores subjetivos" enlazados con el pasado cultural —factores tales como origen étnico, mitos, símbolos, leyendas y genealogías— es igualmente penetrante ya que, desde esta perspectiva, el nacionalismo es una *forma de cultura*.

La política oficial en México de integración nacional se apoya en dos mitos étnicos, según el "complejo mito-símbolo" presentado por Smith: el de fundación y el de descendencia. La cultura de los aztecas o mexicas es la fuente principal de la historicidad antigua favorecida por el nacionalismo mexicano, y no se trata de una fundamentación accidental. En efecto, en los siglos XIV y XV, el imperio azteca —la "Triple alianza" formada por tres sociedades indoamericanas: los mexicas, los texcocanos y los de Tacuba— controlaba la meseta central del México actual en lo militar y lo político; su centro geográfico y estratégico lo conformaba el Valle de México. En el momento de la conquista española en 1521, el territorio era un mosaico cultural y lingüístico, poblado por más de 20 millones de habitantes (Cook y Borah, 1963: 46), y se hablaban más de 100 lenguas (Ligorred, 1992: 19). Se dice que el efecto de la conquista y la colonización fue más amplio en la cultura del centro de México, altamente organizada y auto contenida; así, dicha cultura no solo creó el mito de fundación y descendencia, sino que también fijó de esta manera un pasado "heroico" y "glorioso", como lo señala el discurso nacionalista contemporáneo. Estos mitos son, primero, la fundación en 1325 de México-Tenochtitlán, la capital azteca que ahora constituye el asentamiento de la ciudad de México, de la cual surge el emblema nacional sobre su soberanía; y, segundo, la descendencia racial y cultural producto de la mezcla (conocida como "mestizaje") de españoles e indígenas después de la conquista de México en 1521. Existe, para

terminar, un mito cívico de integración nacional encarnado en el heroísmo del presidente Benito Juárez (1806-1872), de origen zapoteco. Este mito simboliza una interrelación de sucesos; en especial, por un lado, la defensa de la patria y el inicio del republicanismo y, por el otro, la construcción de una biografía *indigenista* que enaltece el origen étnico del presidente de mediados del siglo XIX.

Estos mitos, que deben examinarse con cuidado dadas sus cualidades (ficticias o imaginarias) implícitas, no son invenciones intelectuales recientes, como tampoco son para el consumo exclusivo de las elites; más bien, se hallan omnipresentes mediante el sistema educativo del Estado, en especial por los libros de texto uniformados y distribuidos en todo el país, los cuales muestran los esfuerzos del Estado por poner en marcha una política dirigida a proporcionar una educación pública y masiva, así como un punto de vista oficial altamente selectivo acerca de la identidad nacional y de la historia. Los motivos seleccionados y la narrativa respaldan únicamente la historia y la etnicidad de la mayoría dominante en la población mestiza. Por tanto, un proceso de exclusión cultural somete el carácter étnico de los grupos indígenas —por ejemplo, los mayas en Yucatán; culturas, como la totonaca, a lo largo de la costa del Golfo de México; los purépechas en el Occidente, y los mixtecos y zapotecos en el Sur—, cuyos propios conceptos de origen y descendencia, fuerza centrípeta para localizar la identidad étnica, son eliminados de la agenda nacionalista.

Estos niveles de análisis, representados por el pasado étnico, los héroes cívicos y la educación pública, convergen para constituir la nación contemporánea. En un tercer nivel, el cual constituye la parte medular del presente libro, establezco que la política de integración nacional, impregnada principalmente de símbolos mitológicos aztecas y mestizos conspicuos, asume, primero, una continuidad histórica común a una población étnicamente heterogénea y, segundo, una unidad de descendencia racial y cultural compartida. Benito Juárez, el progenitor del Estado liberal, ocupa un lugar de importancia sin rival en los cultos cívicos de México como el símbolo moderno de la unidad nacional. En contraste con las cualidades míticas otorgadas a este héroe oficial, uno puede encontrar, también, las controversiales repercusiones que tuvieron las políticas de Juárez

en contra de la perpetuación de las etnicidades y las comunidades locales. ¿Cuál es la percepción y opinión de las poblaciones indígenas frente a dichos elementos selectivos culturales de integración? ¿Aceptan los indígenas una descendencia mestiza impuesta, un héroe indio de unidad nacional? El segundo propósito de este libro es contribuir al estudio y comprensión de la *intelligentsia* étnica y su respuesta organizada a la identidad nacional.

En el México contemporáneo, sin considerar a la mayoría dominante nacional de mestizos, que asciende a 68 831 078 habitantes según el censo de 1990, hay 62 grupos étnicos que totalizan 10 millones de personas en 27 de los 32 estados de la república.* Las culturas indígenas de la actualidad son el resultado de diversos contactos culturales y civilizaciones. Entre ellas se incluye la supuesta fuente cultural del pasado precolombino, la imposición del catolicismo español y la controversial aceptación de las políticas del nacionalismo.

Los "indios" (la palabra misma representa una categoría semántica de origen colonial) preservan en grados diversos los conceptos y sistemas que crean y constituyen su propia imaginación subjetiva, basados en rituales y creencias practicados en el ciclo de vida del individuo. Ciertos individuos identificados con grupos étnicos defienden con igual vitalidad su historia oral, que contiene memorias relacionadas con los mitos indígenas de origen, descendencia y fundación. Cada uno de estos grupos, como cualquier otro grupo étnico, posee un nombre propio común cuyos miembros prefieren a fin de evitar la connotación despreciativa e hiriente de "indio". Es difícil relacionar la definición de un grupo indígena con la posesión de un territorio compacto en virtud de la fragmentación étnica de los nativos de América y la distribución actual de la población en localidades y pequeños poblados (véase el mapa 1). Por otro lado, las lenguas no europeas y la práctica del simbolismo de la religión cristiana —con sus respectivos cultos y rituales— son componentes de la identidad actual de los grupos indios.

* El Censo de población y vivienda de 2010 registra que la población total de la República Mexicana asciende a 112 322 757. En este mismo censo se incluyó un cambio en la pregunta de adscripción étnica y como resultado se obtuvo que 15.7 millones de personas se consideran indígenas, de éstas: 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no. INEGI <inegi.org.mx> y <www.fondoindigena.org>.

El lenguaje es el indicador central utilizado en la clasificación étnica de la población indígena. Se han clasificado 78 lenguas, agrupadas en 15 familias lingüísticas. Puede reconocerse un grupo étnico por los criterios de "vivo" o "extinto". Existen, así, 56 lenguas consideradas vivas y 22 se han reportado como "muertas" (Ligorred, 1992: 220-224).*

La variedad lingüística no siempre coincide con el territorio. Chiapas, por ejemplo, es el hogar de 14 grupos diferentes, mientras que la población nahua habita en 10 estados de la República. Los mayas de la Península de Yucatán habitan un solo territorio aunque viven en tres estados diferentes: Yucatán, Campeche y Quintana Roo. Algunos grupos, como los kikapú en Coahuila, o los mayos de Sinaloa, no comparten su territorio con ningún otro grupo étnico.

El mundo indígena de México no es simplemente un bloque de población étnica en situación desventajosa. En dicho mundo se halla una diferenciación social dentro del estrato indígena y no solo por la diversidad de culturas y ambientes naturales diversos; la gran mayoría practica actividades primarias de agricultura y servicios, pero las profesiones modernas no les son desconocidas, aunque las desempeñan menos personas que en la sociedad no indígena.

La población mestiza, contrariamente a ciertos grupos indígenas, se presenta como una población más unificada que, por lo menos, tiene un lenguaje común, a pesar de las barreras geográficas y los regionalismos. Este grupo dominante habita todos los estados de la república y ha acumulado recursos culturales significativos e influencia religiosa por haberse apropiado de los artefactos culturales de origen prehispánico y por haber adoptado el cristianismo.

La cultura mestiza es el modelo cultural y lingüístico de integración nacional que supuestamente toda la población indígena debiera adoptar. El apoyo oficial para superar el ser indígena y adoptar el mestizaje es una fuente permanente de tensión y desconfianza que caracteriza las relaciones interétnicas entre la mayoría dominante y

* El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en su Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales considera que en México existen 11 familias lingüísticas (Álgica, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque, Chontal de Oaxaca, Huave) y 68 agrupaciones lingüísticas (INALI, 2008).

los grupos indígenas, a pesar de que estos últimos se hallan expuestos a todo tipo de desventajas derivadas de su situación marginada. La cultura del mestizo se ha beneficiado al usurpar elementos selectivos del pasado indígena, razón por la cual se intensifican los sentimientos de rechazo cultural que albergan los indígenas.

El modelo modernista indica un reemplazo lineal y evolutivo de la estructura agraria con una matriz industrial urbana auspiciada por el sistema educativo público; pero dicho proceso, tal como lo demostraré en este libro, en vez de promover la asimilación de las culturas minoritarias y el desgaste de la familia, los lazos locales y regionales, ha logrado abrir un espacio para formar un estrato de intelectuales indígenas y una *intelligentsia,* quienes están obteniendo ventajas de condiciones modernas tales como alfabetismo, acceso a medios de comunicación, movilidad y división de trabajo, a fin de revitalizar sus identidades étnicas y sus idiomas. Los nuevos programas, campañas y movilizaciones organizadas por profesionales indígenas con el fin de recuperar la herencia étnica usurpada y de utilizar diversos medios para difundir sus opiniones y proyectos, ofrecen signos visibles de que prevalece la conciencia étnica a pesar del avance irreversible de la modernidad.

En este libro, la recopilación y análisis de las opiniones y percepciones de los pueblos indígenas incluyen el testimonio de una minoría de indígenas que han tenido acceso a la educación superior y sin embargo mantienen una clara y definitiva cercanía con su medio indio. Estos individuos se agrupan en dos categorías: intelectuales y profesionales, y estudiantes de educación superior.

Los puntos de vista de profesionales e intelectuales indígenas fueron recopilados en los estados de las regiones central y del sur: Tlaxcala, Michoacán, Oaxaca, Chiapas, Campeche y Yucatán (mapa 2). Asimismo, los estudiantes indígenas cuyas opiniones aquí se analizan señalaron en sus declaraciones como su lugar de origen áreas del centro y del sur: Puebla, Veracruz, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí, Oaxaca y Chiapas (mapa 2). Ninguno de los estudiantes en la muestra declaró ser originario de áreas del norte del país. La ideología nacionalista oficial transmite un discurso importante y centralizador derivado de la noción de que México tiene sus orígenes étnicos en las herencias azteca y mestiza. De acuerdo con nuestra investigación,

este supuesto ha sido criticado por los indígenas educados de la parte central y del sur de México. Sería necesaria una investigación posterior para explorar el grado y dinamismo del sector educado indígena en dichos estados, así como el efecto del discurso nacionalista en los cinco estados de la república que hasta finales de la década de 1990 no contaban con población indígena (es decir, Aguascalientes, Baja California Sur, Colima, Nuevo León y Zacatecas).

El libro se divide en dos partes. La primera trata de los mecanismos institucionales mediante los cuales el Estado utiliza el pasado como medio para facilitar la integración de una sociedad étnicamente diversa; la segunda analiza la respuesta articulada de miembros educados de los grupos étnicos indígenas a una identidad nacional impuesta.

En el capítulo 1 expongo y comparo los argumentos principales postulados por los modernistas y por los histórico-culturalistas. En el capítulo 2 se encuentra una relación detallada de la composición social y étnica de los dos grupos de informantes consultados. A fin de localizar las fuentes de conflicto derivadas de la imposición de la cultura hispánica de la cual surgió la nacionalidad mexicana actual, el capítulo 3 se enfoca en la historia cultural del indio y el mestizo. El capítulo 4 describe el origen y desarrollo del sistema de educación pública moderno, mientras que en el capítulo 5 analizo la historia oficial en los libros de texto, los cuales inculcan ideas uniformes de continuidad cultural, así como la historia nacional que se centra en las tradiciones de los aztecas, los mestizos y Juárez. La discusión de diversas políticas de asimilación en el periodo posterior a la Revolución y el papel asignado a la diversidad constituyen el tema del capítulo 6. El capítulo 7 explora el rechazo de las políticas oficiales de asimilación, mediante el examen de la aparición de movimientos organizados y movilizaciones dirigidos por indígenas educados. El objetivo del capítulo 8 es demostrar los orígenes culturales e históricos de los símbolos étnicos más importantes de la integración nacional: el mito azteca de fundación y el mestizaje. La construcción de héroes, con especial referencia al papel pragmático desempeñado por Benito Juárez, así como la importancia que tiene para las identidades étnica y nacional, son los temas del capítulo 9. El capítulo 10 se centra en la reciente producción literaria de una

minoría de escritoras indígenas y sus proyectos de reivindicación cultural y lingüística.

El análisis aquí presentado se ha apoyado en información de primera mano y fuentes documentales. Los datos de primera mano se obtuvieron por entrevistas en profundidad, así como por la organización y aplicación de un cuestionario formulado con preguntas estructuradas. Se recopiló una serie de 10 opiniones a partir de un grupo seleccionado de intelectuales y profesionales indígenas que habitan estados del sur y la región central de la república. Además, el libro incluye 60 respuestas de estudiantes indígenas que cursaban estudios de educación superior en dos instituciones de la ciudad de México y ofrecen capacitación especializada indígena.

El estudio incorpora investigación documental que abarca las tres colecciones de libros de texto oficiales en Historia y Ciencias sociales, en ediciones que representan los periodos de 1960-1970, 1970-1991, y 1992. También se llevó a cabo investigación documental en los archivos de organizaciones integradas por profesionales indígenas, tales como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) y la *Revista Etnias,* sobre todo en relación con los manifiestos escritos por las elites indígenas acerca de las políticas culturales y educativas. Para terminar, las variadas publicaciones producidas por escritores e intelectuales indígenas a partir de la década de 1980 y hasta la actualidad resultaron una fuente invaluable de información. Estas publicaciones pueden dividirse en tres categorías: conferencias y trabajos para seminarios de 1992 a 1993; trabajo periodístico, y publicaciones literarias editadas por indígenas. Todas las traducciones y entrevistas grabadas fueron hechas por la autora, a menos que se indique lo contrario.



Capítulo 1

Una revisión a las teorías del nacionalismo

Las reflexiones sobre el surgimiento de las naciones han dado lugar a diversas escuelas de pensamiento que ofrecen distintas explicaciones: los primordialistas, los instrumentalistas, los modernistas. Asimismo, se formuló un modelo relativamente reciente que se centra en el estudio de la configuración cultural e histórica de las naciones modernas: la escuela referida en este trabajo como "histórico-culturalista". Estas teorías discuten en especial los diversos factores que participan en la configuración de las naciones en Europa y en el nacimiento del Estado-nación en Asia y África después de la segunda Guerra Mundial (véase Mayall, 1991). Las transformaciones internas ocurridas en Europa y el efecto colonial del imperialismo británico y francés han inspirado los marcos teóricos de las ramas anglófonas del nacionalismo. Dicha perspectiva de conjunto ha soslayado, sin embargo, los primeros movimientos nacionalistas de independencia en las Américas a partir del final del siglo XVIII y la subsecuente naturaleza problemática en la formación del Estado-nación en esas zonas, tarea llevada a cabo con toda brillantez por la historiografia clásica de John Lynch (1986) y por David Brading (1973; 1991). Historiadores especialistas en México y Perú han formulado recientemente preocupaciones teóricas que tienen que ver con la identificación de los diversos tipos de nacionalismo en México (Knight, 1994: 136) así como con el predominio de teorías eurocentristas que continúan dejando de lado con frecuencia el nacionalismo en América Latina (Mallon, 1995). Es útil contar con más investigación sobre México acerca

de la capacidad del Estado para transformar los procesos culturales, simbolizados por el "Gran Arco" de Corrigan y Sayer (1985), a fin de proporcionar material histórico acerca de uno de los aspectos del debate bajo revisión (Gilbert y Nugent, 1994), en especial en lo relativo a la importancia del Estado en la formación de la comunidad nacional de México al inculcar un culto cívico que consiste en establecer rutinas, rituales e instituciones. Los diversos ensayos de la colección de Gilbert y Nugent se enfocan en la capacidad de las colectividades para resistir la participación del Estado en el transcurso de los periodos revolucionarios de la historia de México; mientras que mi análisis incluye también las facetas mitológicas y étnicas que añaden especial significación a la conceptualización de la nación, diferenciándola del Estado.

Raíces étnicas de México y políticas modernas

Los pueblos de la nación mexicana pueden definirse como un conjunto de 56 grupos indígenas de diversas etnias, y de comunidades de inmigrantes que coexisten con la mayoría dominante —la mestiza— bajo la soberanía de un Estado burocrático moderno.* No fue sino hasta el siglo XX cuando las dependencias gubernamentales formularon y estructuraron un conjunto de políticas que buscaban integrar a la población poli étnica de México; en otras palabras, el Estado inició un proyecto de transformación cultural (Gilbert y Nugent, 1994). Tales políticas son de dos tipos: por un lado, políticas culturales (es decir, indigenismo) y el establecimiento de instituciones que tenían a su cargo los asuntos culturales y étnicos: el Instituto Nacional Indigenista (INI), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta). Por el otro, la consolidación de un sistema único obligatorio de educación pública y gratuita.

* Ver nota en la página 18 que explica que el número de grupos indígenas puede variar dependiendo del criterio utilizado para contabilizarlos.

Las políticas nacionalistas de México, diseminadas mediante la infraestructura educativa, se apoyan, sin embargo, en la invocación que se hace a la imaginería y las mitologías étnicas (de las cuales el Estado se apropia), y cuyos rastros se remontan al pasado prehispánico y colonial. El recurso al pasado resulta selectivo, esto es, favorece y reproduce los motivos y símbolos culturales del centro de México, en especial del pasado azteca. La integración de una sociedad multiétnica está, por ende, motivada por memorias étnicas codificadas en las narraciones míticas, y por el hecho de resaltar las virtudes de los héroes cívicos o las "tradiciones inventadas" (Hobsbawm y Ranger, 1983). En ese mismo sentido, en su búsqueda de singularidad cultural, el Estado ha promovido también en los artistas e intelectuales el uso y explotación del pasado y el presente étnicos de las culturas indígenas, de manera que ahora propaga una fórmula integradora imbuida de simbolismo étnico y cívico.

A pesar de inculcar un nacionalismo unificador mediante el sistema educativo e invocar constantemente el pasado étnico, cuya propiedad se adjudica el Estado, las lealtades indígenas a las comunidades locales, las cuales se hallan lejos de la tendencia dominante nacional, no solo persisten sino que siguen reproduciéndose y buscan reconocimiento. Lo anterior conduce a una propuesta más concreta: el objetivo nacionalista del sistema educativo nunca se conseguirá de manera uniforme si permite la continuidad y sobrevivencia de las identidades étnicas mediante el acceso relativamente reciente a la educación y a la movilidad social. Una manera de observar tal supervivencia en la situación actual consiste en considerar el surgimiento de intelectuales indígenas y de *intelligentsia* étnica, quienes no exigen poner en práctica un solo proyecto de "indianismo" o "panindianismo"; no se trata de una ideología compartida por todos los pueblos indios (Barre, 1988). Ellos han hecho campaña para participar en la definición del papel que desempeñan los pueblos indios dentro de la nación.

La vitalidad de las identidades indígenas no puede explicarse como resultado de las continuidades culturales enmarcadas por el etnicismo tradicional. Su renovación ha encontrado también canales de expresión en la modernidad promovida por el Estado. Un solo enfoque académico no basta para abarcar la interrelación de la

modernidad y la etnicidad; tal fenómeno puede explicarse mejor si se considera el debate entre los teóricos de la modernidad y los seguidores del culturalismo histórico.

La ruptura de los modernistas con el pasado

Gellner es el exponente principal de la teoría modernista del nacionalismo, y otorga importancia capital a la educación estatal en la formación de las naciones modernas. Central para entender dicha posición es la afirmación de que poseer una "nacionalidad" o pertenecer a una "nación" no es "natural" ni "universal" (Gellner, 1964: 151; 1981: 754; 1983: 5). Así pues, niega todo tipo de explicaciones primordiales sobre la existencia de las naciones y del nacionalismo, ya que las aspiraciones de aquéllas no crean éste; más bien todo lo contrario: "Es el nacionalismo el que crea las naciones" (1983: 174), y "ciertamente, el Estado surgió sin la ayuda de la nación" (1983: 6). A fin de entender la perspectiva *sine qua non* de los enfoques modernistas, sería útil explorar las condiciones sociales y económicas que han iniciado una etapa de cultura urbana producida por el nacionalismo estatal.

Gellner se apoya en las explicaciones dicotómicas, de las cuales la más importante se refiere a la polarización entre lo agrario/rural y lo industrial/urbano. Tal dicotomía se basa en el paradigma evolucionista que supone una orientación hacia el progreso y el bienestar colectivo, lo cual señala una continua mejoría introducida por la industrialización y el crecimiento sin límites, escenario que se opone claramente al estancamiento agrario. Para Gellner, el elemento agrario/rural no puede generar el nacionalismo, como tampoco es el nacionalismo un fenómeno necesario para que exista lo rural, porque las sociedades agrarias carecen de los medios para extender la cohesión social, y ésta explica precisamente el surgimiento del nacionalismo.

A partir de este planteamiento, Gellner postula que el Estado-nación (resultado del nacionalismo) se concibe como una etapa de evolución humana. De ahí surge la siguiente línea de argumentación: el nacionalismo empieza a existir mediante la educación estatal, la

que facilita la comunicación que traspasa los límites locales, y no mediante la vía "familiar y comunitaria". Los componentes que se relacionan con la vida rural, tales como la tradición, el "folklore", el campesinado, el subdesarrollo, no son requeridos por el nacionalismo y tampoco lo generan. Desde esta visión, las naciones son producto de las condiciones modernas, y el legado étnico pasa a segundo término. Por ejemplo:

> La imagen misma del nacionalismo entraña el hincapié otorgado al folk, al folklore, a la cultura popular, etcétera. De hecho, el nacionalismo llega a ser importante precisamente cuando dichos elementos se vuelven artificiales. Los campesinos auténticos o tribales, por diestros que sean en la ejecución de danzas folklóricas, por lo general no resultan buenos nacionalistas (1964: 162).

El nacionalismo, según la concepción de Gellner, surge de un rompimiento definitivo con el pasado agrario. Si las comunidades pequeñas y desconectadas no pueden producir una identidad aglutinadora, el Estado las ha de unificar y moldear en una sociedad central y urbana (1973). Dos tendencias opuestas se unen en la existencia de la nación: una diversificación cada vez mayor, producida por una división del trabajo compleja, y una homogeneización y similitud cada vez más marcadas, producto de los modelos de educación y capacitación implantados por el Estado (1973; 1982).

El monopolio de la educación y la cultura oficial como condiciones del nacionalismo

En el argumento de Gellner hay componentes interconectados: la industrialización, la división del trabajo y la movilidad ocupacional; la centralización del Estado desempeña un papel predominante en la esfera de la educación, porque facilita la correspondencia entre la nación y sus límites territoriales. Tal correspondencia entraña cierto nivel de cohesión interna y comunicación por la vía de un "medio lingüístico y de escritura implantado por el Estado" (1983: 35; 1987: 27; 1994). Gellner describe un tipo ideal de industrialización: a los ciudadanos se les exige alfabetización y competencia técnica, pero

no pueden obtenerlas de las comunidades locales, sino de un sistema educativo moderno y nacional que es el único que puede otorgarla mediante “una pirámide en cuya base están las escuelas primarias, regidas por maestros capacitados en escuelas secundarias, en las cuales imparten clases maestros de educación universitaria, cuya formación fue obtenida en las escuelas de educación superior” (1983: 34). Tal pirámide es necesaria para lograr la unidad nacional. Más importante que el concepto weberiano de “monopolio legítimo de la violencia” es el “monopolio de la educación legitimada”, controlado más por el Estado que por los procesos naturales o emocionales: “El nacionalismo, en oposición a las creencias populares e incluso académicas, no tiene raíces muy profundas en la psique humana” (1983: 35). El nacionalismo, además de proporcionar “capacitación especializada”, también “forma ciudadanos” y otorga una identidad cultural común. “Una aldea nuer produce un nuer, no un ciudadano sudanés” (Gellner, 1964: 158). Si el nacionalismo no representa un proceso natural que la familia o la aldea comunitaria puede absorber con facilidad, entonces es el sistema educativo estatal el que lo transmite y lo inculca. Según Gellner, el nacionalismo se concreta una vez que las sociedades alcanzan la etapa de la “cultura institucional”, la cual se halla sustentada por las instituciones políticas del Estado; pero no todas las culturas que existen en el mundo cuentan con sus propios “techos políticos”. Solo el imperialismo cultural puede producir algo así mediante los esfuerzos por dominar y crear una unidad política (1983: 12). Gellner, para justificar la dominación que ejercen algunas culturas institucionales, utiliza otra dicotomía como metáfora en la que compara las naciones exitosas con “variedades de plantas cultivadas”, que difieren de los “tipos rústicos”, los cuales se reproducen de manera espontánea.

Una “cultura rústica” puede convertirse en “cultura institucional”, aunque ello no necesariamente engendre nacionalismo. Sin embargo, Gellner nos dice que algunas culturas rústicas crean un Estado con su propio territorio. Esta lucha que culturas más débiles intentaron librar para buscar un estatus de nación, crea una especie de “nacionalismo o conflicto étnico” (1983: 51). Según Gellner, los prospectos para lograr naciones nuevas y en potencia son muy débiles, porque no cuentan con sistemas educativos ni de comunicación

que generen cohesión social. Son las culturas institucionalizadas las que pueden sobrevivir a la época industrial, mientras que las culturas, tradiciones y lenguas vernáculas sobreviven de manera artificial y se preservan gracias a que sociedades *ad hoc* las conservan en "empaque de celofán" (1983: 117, 121). Gellner, bajo esta perspectiva, acoge la idea de la imperiosa necesidad homogeneizante del nacionalismo y observa su dinámica en conjunto como una justificación, porque crea ciudadanos alfabetizados productivos en una época de igualitarismo progresivo.

Las naciones —culturas homogéneas protegidas por el Estado— existen por el nacionalismo y no porque estén ahí "esperando a que las 'despierte' el nacionalista". Este argumento resalta, una vez más, el punto de vista de que el nacionalismo no se deriva de ningún tipo de conciencia étnica por un despertar mítico, natural, o por elementos proporcionados por la divinidad, aunque Gellner reconoce que el nacionalismo toma culturas preexistentes y las convierte en naciones: "algunas veces las inventa y a menudo borra las culturas preexistentes" (1983: 49). Sin embargo, sostiene que la ideología del nacionalismo, la cual se dirige hacia la delimitación de una cultura institucional, no se da en un vacío cultural, a pesar de que el nacionalismo, según su punto de vista, surge de un rompimiento definitivo con el pasado: "el nacionalismo alega defender la cultura vernácula, aunque de hecho está forjando una cultura institucional; dice proteger una sociedad autóctona antigua cuando en realidad está ayudando a construir una sociedad anónima de masas" (1983: 124). En este punto, nos enfrentamos a un dilema: por un lado, parece evidente que solo las culturas dominantes y en expansión pueden convertirse en estados por derecho propio, gracias a la independencia política debida al nacionalismo; pero es la fuerza y el monopolio del Estado, por otro lado, lo que se requiere para construir una cultura homogénea institucionalizada; en otras palabras, para conducir la construcción de la nación. Las dos posibilidades se reflejan en las naciones modernas, pero el modelo de Gellner las explica de manera contradictoria.

El pluralismo étnico y la debilidad del nacionalismo

Hasta aquí hemos visto que para Gellner el nacionalismo es una cuestión de poder y dominio sobre ideologías o estructuras caducas y débiles. El nacionalismo facilita la transformación de las sociedades pre modernas en modernas mediante la división del trabajo y la educación; empero, este enfoque teórico generaliza en exceso los procesos y contextos, lo que lleva a concluir que ciertos factores centrales se dan por sentados. Por ejemplo, Gellner nunca ha explicado plenamente cómo se forma dicha cultura institucionalizada esencial a costa de las demás culturas existentes. Esto nos lleva a considerar la posición social de las culturas étnicas expuestas a la fuerza aglutinante del nacionalismo.

Gellner no analiza esta consideración en función de grupos étnicos ni de la etnicidad, pero está implícita en su tratamiento de las "subunidades de la sociedad que no tienen ya la capacidad de reproducirse por sí mismas" (1983: 32; 1992: 33). Ejemplos de tales subunidades son la familia, la unidad de parentesco, los poblados y los segmentos tribales, que se han perpetuado en lo individual; es decir, los niños son obligados a socializarse dentro de la comunidad y a llevar a cabo ritos de pasaje, preceptos, adiestramiento o, tal vez, historia oral y aprendizaje del lenguaje materno. El niño crece para parecerse a los adultos de la comunidad y así ésta se perpetúa. En dicho sentido, los miembros de la comunidad se reproducen de manera independiente del resto de la sociedad. Como ya se dijo, la caracterización que hace Gellner de las sociedades agrarias es tal que, independientemente de cuan bien se reproduzcan, esto no puede ser considerado "nacionalismo".

Desde la perspectiva modernista, los grupos étnicos de Gellner o subunidades de la sociedad carecen de importancia. Las "culturas vernáculas" de pequeña escala no tienen la capacidad de desarrollar su propio destino. Más bien, les debe ser impuesto un destino común: su asimilación a una nación homogénea culturalmente más grande. Son los nacionalismos efectivos los únicos que pueden sobrevivir, si bien hay muchos más en potencia que afirman tener un pasado histórico compartido o un lenguaje común. Diversas "naciones" en potencia desaparecen o son aplastadas por la cultura de un

nuevo Estado-nación y por la industrialización, "sin ofrecer ninguna resistencia"; el lenguaje o la cultura no son las bases para lograr una nación (Gellner, 1983: 47). Hay muchas culturas en el mundo, pero solo una cantidad limitada de estados-nación. No todas las naciones logran su aspiración de llegar a ser estados independientes; solo los nacionalismos poderosos pueden conseguirlo. Para Gellner resulta muy claro que el nacionalismo es un movimiento unificador y uniformador producido por las condiciones modernas mediante las dependencias gubernamentales, y esta visión se contrapone al argumento de que los movimientos nacionalistas busquen su autodeterminación como resultado de su conciencia étnica.

La visión de Gellner en cuanto a la asimilación de las subunidades étnicas puede resultar polémica, porque la asimilación total y la homogeneidad cultural no se encuentran en ninguna parte en el sistema actual de los estados-nación. Para Gellner, el recurso o apreciación de "atributos humanos" bajo la forma de patriotismo, xenofobia, el "llamado de la sangre", la cultura popular, lo vernáculo, los sentimientos populares en contra de lo extranjero o del régimen colonial, así como otras manifestaciones atávicas, no explica el papel funcional del nacionalismo dirigido a formar estados nacionales en una época industrial. Puede ser que tales arcaísmos sentimentales no sean suficientes para explicar los movimientos nacionalistas en la búsqueda de la autodeterminación, sino que resulten componentes que crean una ideología que será reproducida por el sistema educativo del Estado (es decir, el proceso de homogeneizar la nación). Así pues, una lectura crítica de la teoría modernista debe centrarse en los siguientes puntos.

1. El propósito del nacionalismo es mucho más amplio que la mera divulgación de la "cultura institucional" (o nacionalismo oficial) o de diseminar la alfabetización. Por ello, resulta imperativo definir la manera como la cultura y la historia deben formar parte del *corpus* de la cultura institucionalizada. Dicha tarea es particularmente delicada en las naciones multiétnicas. La difusión de una cultura institucional con el propósito de alcanzar objetivos nacionalistas significa una versión impuesta del nacionalismo cultural que puede entrar

en conflicto con las perspectivas étnicas de "culturas vernáculas" reacias a asimilarse. Por ejemplo, algunos estratos de los grupos indígenas no solo manifiestan su desacuerdo con los componentes de una cultura institucionalizada nacional, sino que también los consideran una amenaza a su identidad. En razón de las generalidades teóricas, Gellner supone este escenario o en realidad piensa que es de importancia secundaria, pero la investigación empírica indica que formular una ideología cultural nacionalista desempeña un papel central antes de hacer intentos para que se lleve a cabo, y que los miembros de la sociedad no siempre están dispuestos a adoptar tal cultura institucionalizada.

2. El proceso de centralizar y homogeneizar a la población no puede abordarse bajo la apariencia de universalismo; la gran población debe ser moldeada con un sistema simbólico amplio. Ninguna cultura en el mundo se jacta de ser universal. Ningún Estado-nación, y ni siquiera el grupo étnico más pequeño, está desprovisto de importancia cultural e histórica. El deseo de toda cultura es ser única. Por tanto, las culturas institucionales no solo exigen la búsqueda de la alfabetización y la educación, sino que deben transmitir una historia cultural, aunque ésta se preste a la manipulación por parte de los nacionalistas y las elites políticas. Por ejemplo, en México, los libros de texto gratuitos hacen hincapié en la alfabetización y en las habilidades para la socialización, pero consideran de igual importancia los antecedentes históricos de la nación.

3. Para el momento en que una sociedad alcanza un nivel sostenible de industrialización y homogeneización como requisito del nacionalismo, ciertos grupos dentro de la sociedad pueden generar otros objetivos y diferentes programas; pero a partir del modelo de Gellner encontramos cierta evaluación exagerada del efecto que tienen las culturas institucionalizadas y, en consecuencia, una subestimación de la posible capacidad de afirmación de las culturas vernáculas. En este sentido, su modelo modernista excluye un punto importante: en la condición presente del nacionalismo, las culturas

vernáculas, en vez de asimilarse con la cultura institucional, toman ventaja de circunstancias modernas tales como la movilidad, la comunicación masiva, la educación implantada por el Estado y la división social del trabajo para reproducir sus etnicidades. Se observan esas circunstancias en el hecho de que están surgiendo nuevos estratos integrados por miembros de las culturas vernáculas. Puede considerarse que la *intelligentsia* indígena, los profesionales que provienen de grupos étnicos, son resultado de los beneficios derivados de la modernización y la burocratización. En otras palabras, los grupos étnicos no adoptan necesariamente el nacionalismo, y su cultura institucionalizada, así como la asimilación del nacionalismo por parte de un individuo, es variable. Por tanto, el proyecto nacionalista de integración no pudo completarse con la expansión continua de la industrialización; al contrario, la tecnología y las comunicaciones introducidas a una tasa exponencial para satisfacer las demandas del mundo industrial están generando nuevas olas de expresión potencial de renacimiento étnico o nacionalismos desconocidas hasta ahora.

4. El Estado-nación es la base de la organización política en el mundo contemporáneo; este lugar común presupone que cada nación es poseedora de un sistema educativo con el fin de divulgar una lengua y un alfabetismo en el nivel nacional. Sin embargo, ¿cómo puede explicarse que (a pesar de contar con dicho recurso) el Estado no tenga la capacidad de producir una población homogénea? Los argumentos sobre la incompetencia o la falta de recursos de sistemas educativos oficiales específicos pueden ser válidos, pero podemos formular otras explicaciones posibles si examinamos el discurso cultural de las políticas integracionistas y evaluamos su aceptación o rechazo por parte de los grupos étnicos.

La visión que tiene Gellner de las naciones como producto de la integración del Estado parece haber evolucionado a partir de una trayectoria lineal —libre de conflicto—, de perspectivas ideológicas alternativas disociantes o de discursos culturales antagónicos. Sin

embargo, las naciones no han surgido libres de tragedias, sufrimiento ni inseguridad.

Los culturalistas históricos: nacionalismo como continuidad

Ahora me ocuparé del enfoque histórico-culturalista y de uno de sus exponentes típicos. Anthony D. Smith se centra en el examen de la etnicidad en las naciones modernas, enfoque que desafía la posición modernista abordada aquí, pero que al mismo tiempo enriquece nuestro conocimiento acerca de la formación de la nación.

Contrariamente al enfoque de Gellner sobre la dicotomía evolucionista, Smith propone la continuidad dividida por dos nociones o conceptos: la noción francesa de *ethnie* y la nación. Este artificio metodológico contiene diversos factores históricos y expresiones culturales que sin embargo no dependen unos de otras. El poder de la memoria colectiva es un *continuum* que permite la reproducción a través del tiempo y las generaciones del sentido del yo bajo la forma del etnocentrismo. El sentido del yo —subjetividad— consiste en "formas culturales de sentimientos, actitudes y percepciones, tal como éstas se hallan expresadas y codificadas en mitos, recuerdos, valores y símbolos" (Smith, 1986: 15; 1995). La diferencia entre *ethnie* y "nación" es fundamental para la teoría sociológica del nacionalismo de Smith en virtud de que la primera ayuda al analista a identificar el "origen étnico" implícito en la composición de una nación moderna.[1]

Es interesante señalar que Smith trabaja la visión de que la reproducción y la perpetuación de las naciones modernas están justificadas por la continuidad de elementos previos a la *ethnie* (un nombre, una historia, un territorio) y no precisamente por condiciones objetivas. La nación, en términos de Smith, tiene fundamentos firmes en su etnicidad subjetiva, pero sus componentes cívicos (vale decir, banderas, ceremonias, himnos) relacionados con la formación del Estado soberano pudieron haber surgido en la historia reciente

[1] La etnicidad, en términos de Smith, es ampliamente mítica y simbólica (1986: 16); también es social, una red cultural de relaciones sociales, a saber: la comunidad. "El nacionalismo es el equivalente moderno, secular, del mito pre moderno de elección étnica" (Smith, 1991a: 84).

del Estado-nación. Por ello, para Smith las nociones de "invención", "fabricación", "artefacto", "construcción" o "artificio" son anatemas.

Del etnocentrismo al nacionalismo

El agente de transformación de ciertas *ethnies* en naciones modernas es, sin duda, el nacionalismo, el que Smith define como un movimiento cultural y político que busca obtener un "ideal de independencia, unidad e identidad" (Smith, 1991a: 51). Más aún, el nacionalismo en la época moderna es el equivalente secular moderno del mito sagrado y pre moderno de "elección étnica" (Smith, 1993). A partir de esta formulación, el autor argumenta que el nacionalismo es la territorialización de un sentido anterior de etnocentrismo. En este punto, el modelo de Smith cobra importancia porque se refiere a la transformación de la etnia en nación, y ello puede suceder por uno de dos modos de formación de la nación, contrastantes entre sí: la "ruta territorial" y la "ruta étnica" (Smith, 1986: 140-141). El aspecto fundamental que debe tenerse en mente no es la posibilidad de aplicar tales rutas a casos específicos, sino la evaluación cualitativa del proceso de transformación mediante el cual una *ethnie* puede aspirar a llegar a ser una nación mediante el concepto del "complejo mito-símbolo".[2] Smith ha explorado extensamente esta noción en sus escritos desde 1984 (Smith, 1984a; 1984b; 1986).

La cualidad mítica de una comunidad étnica resulta pertinente aun en el caso de los ejemplos cívicos y de territorio, tanto para la experiencia occidental como para la mayoría de los países no occidentales. Precisamente aquí está uno de los aspectos más importantes de la teoría de Smith: ninguna nación puede surgir y mantenerse por sí misma sin un "núcleo" étnico o una ideología consecuente, sin conceptos y símbolos de nacionalismo. La mayor parte de las naciones, según Smith, se ha formado por medio de las rutas territoriales y cívicas del nacionalismo, las cuales tratan

[2] Este término también es empleado por Armstrong (1982) y retomado por Armstrong y Smith de Ramón d'Abadal i de Vinyals (1958) (citado en Smith, 1986, capítulo 1, nota 29, y Smith, 1991a: 92).

de integrar a toda la variedad de comunidades étnicas que habitan el territorio de la nación. El proceso de integración consiste en "crear los mitos de descendencia, la memoria histórica y la cultura común que conforman los elementos ausentes de la composición étnica junto con una solidaridad mutua" (Smith, 1986: 147).

Tal supuesto teórico implica que los elementos subjetivos basados en la religión, la etnicidad, el simbolismo o la mitología constituyen las bases de una comprensión del contenido ideológico de cada nacionalismo, y estas cualidades no son elementos adicionales ni secundarios, sino que desempeñan un papel vital, y hasta necesario, en el avance del nacionalismo. La preservación del etnocentrismo aviva la flama nacionalista: "En otros tiempos los pueblos eran elegidos por sus supuestas virtudes; en la actualidad son llamados a constituirse en naciones en virtud de sus herencias culturales" (Smith, 1991a: 84).

Si en dicho modelo es importante la "herencia cultural" para entender el nacionalismo moderno, debemos examinar su componente principal: el complejo mito-símbolo o *mythomoteur,* el cual, en términos de Smith, es el "mito del Estado étnico". El despliegue o expresión de este complejo mítico por parte de una *ethnie* dada señala el dinamismo de los mitos y símbolos plasmados en creencias y sentimientos (Smith, 1985: 128). En otras palabras, indica la capacidad de una comunidad étnica para expresar su cultura e historicidad y, por ello, su sentido único del yo colectivo. El *mythomoteur* es el componente principal de la comunidad étnica; se ha desarrollado en el transcurso de las generaciones y si no existe dicho *mythomoteur* la comunidad no puede definirse a sí misma, como si no tuviera la capacidad de inspirar la acción colectiva. Es necesario que los modelos de nacionalismo territorial y cívico delimiten también los "mitos de origen e historia compartida" por la apropiación de mitos y símbolos de *ethnie* ya existentes y de combinarlos en nuevas matrices culturales. Según la perspectiva de Smith, podemos argumentar que la integración nacionalista está ampliamente promovida y apoyada por el simbolismo étnico.

El poder ideológico del mito de origen y descendencia

El mito de origen y descendencia es un rasgo dominante de la *ethnie* y uno de los más importantes que apoya la teoría de Smith del etnocentrismo frente a la del nacionalismo (Smith, 1984a). La narrativa cumple varias funciones. Por ejemplo, inspira símbolos nacionalistas modernos para facilitar objetivos comunes, además de proporcionar ciertos atributos culturales tales como el carácter y la búsqueda de autenticidad. No hay dos naciones iguales; su configuración histórica rechaza los préstamos culturales o la imitación. El mito es un atributo persistente de muchos nacionalismos territoriales. Un caso bien conocido es el del mestizo de la nación mexicana; pero el ideal de descendencia común, como lo ilustra el mito del mestizo mexicano, es ficticio o adoptado, resultado de transformaciones y erosiones traídas por la conquista, las migraciones y las invasiones. En otros casos, las guerras y los avances tecnológicos han convertido a los anglosajones en británicos, a los francos en franceses, a los romanos en italianos, a los aztecas en mexicanos, y en casos excepcionales podemos observar la sobrevivencia casi intacta de los "mitos de elección": judíos, griegos y armenios (Smith, 1984b; 1991b; 1992; 1993). Los pueblos indígenas también proclaman la posesión de un acervo de mitología que constituye una invocación de orígenes auténticos; pero aún queda pendiente probar si dichos mitos son suficientes para garantizar la base de los nacionalismos separatistas.

Para la ideología del nacionalismo, la manipulación o evocación del mito de origen y descendencia, como se verá más adelante, es, por cierto, poderosa. A fin de evaluar el efecto de tal afirmación mitológica, es necesario hacer algunas precisiones en la formulación propuesta por Smith. Esto es, se puede identificar el mito que respalda las reivindicaciones de la cualidad de nación, en cualquier comunidad que busque convertirse en una nación homogénea. Sin embargo, la coexistencia con el mito del grupo dominante también hace posible identificar una variedad de mitos que supuestamente facilitan la durabilidad de los pueblos étnicos. Tal problematización de la teoría culturalista de Smith puede apreciarse mejor mediante

los dos tipos de mitos que son peculiares de la experiencia mexicana. Por un lado, la idea de unificación de origen se transmite por el mito del mestizo y la mitología azteca, en particular la narrativa y el simbolismo sobre la fundación de México. El segundo conjunto de mitos tiene que ver con la continuidad de narrativas del origen que se dice existe en la memoria histórica de algunos pueblos indígenas. La diversidad de mitos, entonces, permite postular que tanto la nación como los grupos étnicos afirman poseer sus propios mitos de origen; en consecuencia, coexisten dos tipos de etnicidad. La primera se refiere a la historia étnica o al origen del grupo dominante (es decir, mestizo) y la segunda se refiere a la acentuada heterogeneidad cultural y lingüística de muchos grupos étnicos de ascendencia indígena. Aunque la etnicidad dominante proporcione la base sobre la cual se construyen los conceptos nacionales de "antigüedad" y "continuidad", la etnicidad indígena fragmentada representa una condición de marginalidad no deseada. Estos bloques de etnicidad no compiten entre sí. Por lo contrario, la etnicidad nacional dominante acarrea un peso suficiente como para suprimir la multiplicidad de los grupos étnicos.

El tema importante que sigue es cómo y por qué logró sobrevivir el complejo mito-símbolo a la fase moderna de construcción de la nación. Como ya se dijo, los mitos originales no subsisten en forma prístina. En el modelo de Smith, los intelectuales, los historiadores, los nacionalistas, los revivalistas y los estadistas desempeñan un papel central en la recopilación, remodelación, recombinación, idealización y organización del contenido de la memoria étnica en surgimiento mediante la aplicación de disciplinas modernas tales como la arqueología, la filología, la historia y la etnología, a fin de recrear y amplificar la historicidad de la nación y renovar su mitología (Smith, 1986: 161; 1983).

Desde la perspectiva modernista, tales recreaciones románticas y folklóricas son de importancia secundaria, porque el resultado puede parecer artificial, pero al mismo tiempo es difícil imaginar el concepto cultural de cualquier nación (o grupo étnico) si están ausentes dichas renovaciones, combinaciones o idealizaciones. El enfoque de Smith señala que los trabajos y logros de los intelectuales y artistas de todos los géneros son más importantes en la confor-

mación de una nación que su transmisión por la vía de los medios educativos, tal como lo establece Gellner. La simple conversión de "campesinos" en "ciudadanos" (Smith, 1993: 11) es insuficiente para revelar la individualidad cultural de una nación, como lo intenta demostrar Smith al establecer una conexión entre el arte nacional y la identidad.[3]

Como complemento de la teoría de Smith sobre la importancia que tiene la mitología de la descendencia étnica en la construcción de la nación, se puede llevar el debate al ámbito de la identidad nacional si se añade el conjunto de tradiciones cívicas y héroes resultado de la creación instrumental de un Estado soberano. El Estado, en su papel centralizador en la forja cultural del nacionalismo en México, es otra plataforma igualmente importante que busca la solidaridad compartida al recurrir al ceremonial cívico que recuerda los orígenes del republicanismo y la adaptación del liberalismo occidental para organizar el Estado nacional (véase el capítulo 9).

EL NACIONALISMO INVOCA LAS MITOLOGÍAS ÉTNICAS

Dirijo ahora la atención a México y a Perú porque estos dos países han estado por lo general fuera de la esfera de las teorías modernas del nacionalismo.[4] Dichas entidades nacionales resultan de interés si se relacionan con el constante llamado que hacen nacionalistas e intelectuales en busca de un pasado étnico genuino al que dieron origen las culturas indígenas y vernáculas.

La noción de "nacionalismo territorial" es un modelo útil para explicar los estados-nación de hoy en virtud de que los países que presentan homogeneidad étnica son algo fuera de lo común (Connor, 1972: 319). Las operaciones y dependencias del Estado facilitan esta forma de nacionalismo, que también se conoce como

[3] Para un análisis sobre la formación de los ciudadanos mexicanos, véase Knight, 1994).

[4] Una excepción importante es la de Benedict Anderson, cuyo argumento ampliamente citado del "capitalismo impreso" en la formación de las naciones modernas toma la primera novela mexicana (1816), *El periquillo sarniento*, para ejemplificar el proceso de creación de una imaginación nacional soberana y limitada (Anderson, 1990: 34-35).

"nacionalismo oficial", y del cual la Rusia zarista del siglo XIX es el mejor ejemplo. El nacionalismo oficial es un concepto útil, tal como lo indica la participación avasalladora del Estado para moldear una población homogénea en lo étnico en una entidad centralizada, unificada y unitaria. En este sentido, es pertinente la metáfora de Anderson: "estirar la piel de la nación sobre el cuerpo gigantesco del imperio" (1990: 82).

Ello indica el esfuerzo esmerado que requiere construir la difícil correspondencia entre cultura y territorio dentro de un solo Estado. El nacionalismo oficial, definido como un *corpus* ideológico o un conjunto de políticas dirigidas a constituir una nación, emana del Estado y sirve a los intereses de éste, además de que su objetivo es llevar a cabo la concordancia entre sus fronteras y su cultura. Y para poner en marcha las políticas estatales, se requiere integración, servicio militar, educación estatal, una nueva versión oficial de la Historia, apropiación de los motivos culturales sobresalientes y, en el caso particular de México, indigenismo.

Hemos observado que en la tipología de Smith se identifican dos rutas, la étnica y la territorial, las cuales surgen en momentos históricos específicos: *pre independencia* o lucha contra el colonialismo, y nacionalismo integracionista conducido por el Estado en el periodo *pos independencia* (1971: 82, cursivas del autor). Las luchas en contra del colonialismo para lograr la independencia política (1810-1921) han sido analizadas de manera exhaustiva (Brading, 1973 y 1991; Lynch, 1986; Pagden, 1987) y sin duda muestran una correspondencia entre periodos de la historia y la ruta que indica Smith. No obstante, surge una situación problemática cuando se intenta colocar el periodo del nacionalismo integracionista en el contexto de la era pos independencia. Pueden observarse dos etapas de integración posteriores a la independencia. La primera etapa republicana se llevó a cabo a la mitad del siglo XIX, cuando se consolidó el Estado liberal; la segunda etapa del nacionalismo oficial en México empezó a conformarse después del movimiento agrario, de carácter popular, de la Revolución Mexicana de 1910. Algunas de las transformaciones políticas y sociales más importantes que se iban consiguiendo gradualmente fueron las garantías constitucionales, el reemplazo de las elites políticas gobernantes, el aumento de la educación laica

y la reforma agraria (Knight, 1986, 2: 427, 494, 514). En las décadas siguientes, durante el periodo conocido como la "institucionalización de la Revolución", se formularon políticas orientadas hacia la construcción de la nación *(nation building)* y pudieron aplicarse por medio de las agencias gubernamentales y las instituciones, sobre todo mediante el sistema educativo. Su objetivo central era unificar una población étnicamente heterogénea. Otro factor fue la creación de una cultura cívica inculcada con ceremoniales recurrentes, factor que ha desempeñado un papel importante en el proceso de construcción de las naciones modernas de México y Perú. El nacionalismo cívico, si bien apoyado por el Estado, también se ha preocupado por mantener y transmitir la continuidad con su pasado prehispánico. Así, ha promovido una cultura oficial encaminada a rehabilitar las culturas indígenas de la nación y que, al mismo tiempo, puede legitimar al Estado mexicano contemporáneo.

Las mitologías nacionalistas oficiales en México se han entretejido con la exaltación del pasado indígena, y este pasado indígena, unido al presente, inyecta un carácter único a la cultura de México. No puede compararse la promoción que hace Perú de su pasado étnico con la que realiza México. Resulta útil hacer una breve referencia a la ideología de Perú sobre la independencia para señalar la razón por la cual los peruanos han abordado su pasado indígena con gran cautela (Gutiérrez, 1990). La energía ideológica de ciertos intelectuales peruanos de la mitad del siglo XVIII, como José Manuel Dávalos, Hipólito Unánue y José Eusebio de Llano Zapata, se centraba básicamente en la defensa de los recursos naturales del país y su belleza, en vez de evocar los temas del pasado de los incas (Lewin, 1957). Las razones que explican las preferencias de los intelectuales peruanos por el naturalismo pueden encontrarse en las constantes revueltas entre 1708 y 1783 (Lynch, 1986: 159) y la gran revuelta de Tupac Amaru en 1789, que reivindicaba exclusivamente los reclamos indígenas (por ejemplo, derechos territoriales) y con ello excluyó a los europeos y a sus descendientes criollos peruanos (Miranda, 1943; Valcárcel, 1965; Durand, 1973). El criollismo peruano no se preocupaba por revivir el pasado indígena. La tradición intelectual sobre los incipientes brotes nacionalistas en Perú tuvo un efecto importante en las formulaciones ideológicas del futuro del indigenismo peruano.

De hecho, la reivindicación indigenista del siglo xx —la búsqueda de la autenticidad— fue iniciada por intelectuales de izquierda (por ejemplo, José Carlos Mariátegui y Gustavo Prada) y emulada por los gobiernos subsecuentes que buscaban fines populistas en vez de elaborar una estrategia clara de integración étnica y legitimación cultural (Mariátegui, 1976; Smith, 1990).

La manera como México se vale de su pasado indígena puede rastrearse en el siglo xviii, y su simbolismo fue la inspiración del movimiento de independencia de 1810; los nacionalistas en México tenían a su disposición gran abundancia de material étnico para la recreación de mitos y símbolos. Los diversos elementos de las culturas indígenas pueden encontrarse en los restos de las antiguas civilizaciones: el neo aztequismo (Phelan Leddy, 1960: 768), por ejemplo, tiene una similitud con las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma emuladas por los Estados-nación de Occidente. Las diversas culturas y lenguas indígenas son también objeto de una política étnica oficial que proclama la tolerancia de los pueblos indios y promueve su coexistencia, armonía e igualdad con la población mestiza privilegiada y dominante.

Respuesta de los indígenas al "nacionalismo oficial"

Forjar e inculcar las versiones oficiales de la historia y la cultura, aun las que se basan en fuentes auténticas tanto étnicas como indígenas, puede resultar algo complejo. Si debe reforzarse una versión oficial y de rutina, ello debe hacerse, primero, porque la población no es culturalmente uniforme; segundo, porque la diversidad étnica debió sobrevivir debido al poder de sus mitos de descendencia y origen; tercero, porque la existencia de múltiples conciencias étnicas puede chocar con el modelo oficial y dominante. El nacionalismo oficial, a pesar de sus intentos por crear una integración étnica, sin importar su grado de etnización, puede que no sea atractivo ni siquiera en su intento de cultivar un "linaje ficticio" mínimo. La tarea nacionalista de integración, en vez de acelerar la desaparición de los llamados "modos" de vida indígena caducos, llega, paradójicamente, a reco-

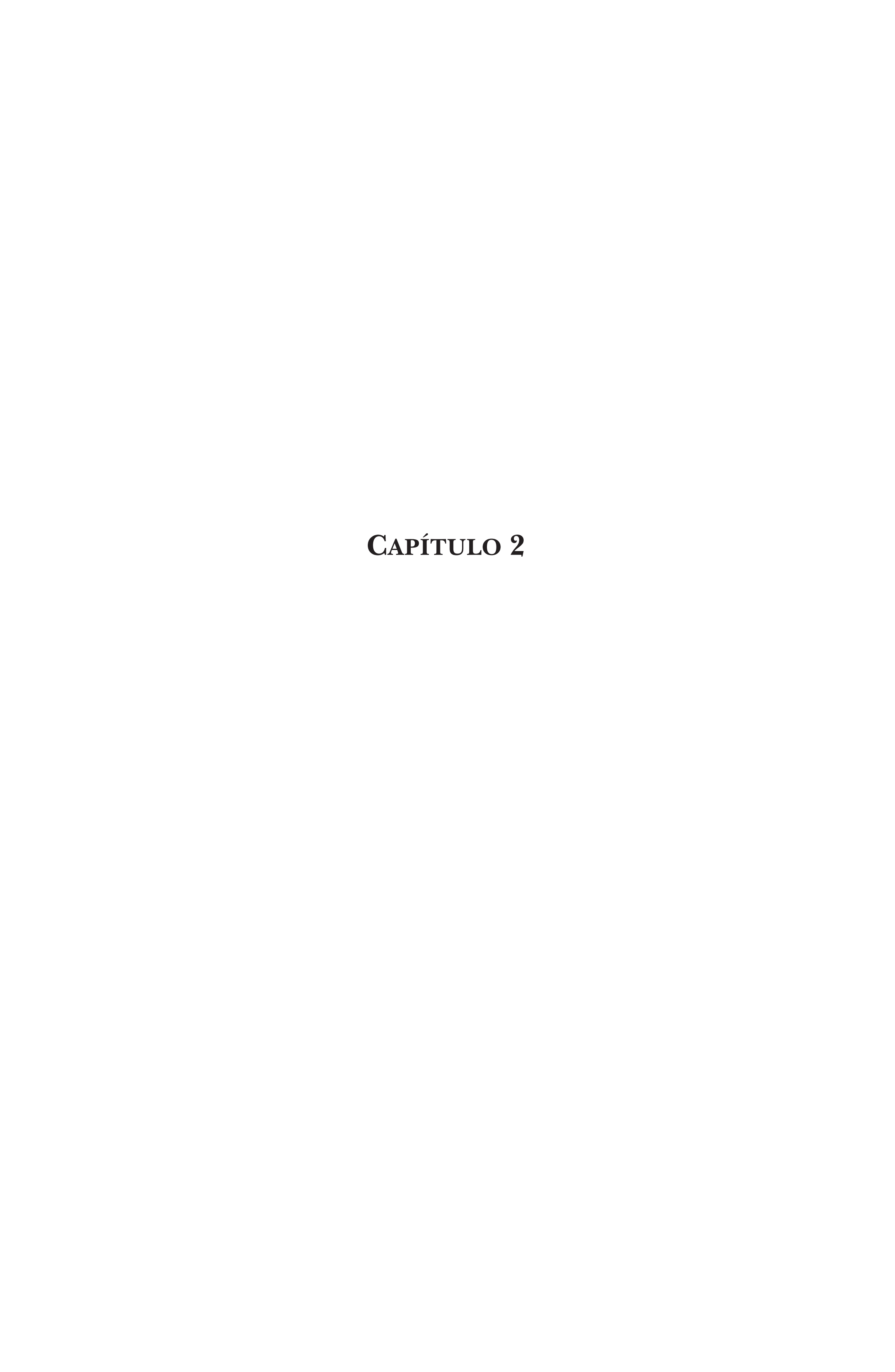
nocer que los miembros de los grupos étnicos están formando su propia *intelligentsia* y sus elites culturales.

Gellner argumenta que los sentimientos emocionales ligados a un despertar étnico son "folklor", mas no nacionalismo; Smith, por el otro lado, argumenta que el poder de los mitos y símbolos proporciona una "protección invisible" que permite la reproducción, la sobrevivencia y la renovación de los grupos étnicos a pesar de los actos de depredación, exterminio, asimilación y discriminación por la constante penetración de la educación moderna. Aquí es pertinente hacer la aclaración de que recurrir a los mitos étnicos, como los trata Smith, puede interpretarse de dos maneras paralelas. La primera de ellas, discutida ampliamente en este estudio, es la apropiación de la mitología por parte del Estado con el fin de facilitar la integración; la segunda manera es la continuidad discutible de legados posteriores a la conquista, entre ellos los mitos precortesianos de los grupos étnicos modernos de origen indígena. En consecuencia, coexisten dos tipos de etnicidad (y ambos afirman poseer su propia mitología) no identificados dentro del enfoque de Smith: una etnicidad dominante capaz de imponer la cultura institucional y la cohesión social; por otra parte, una colección de etnicidades pequeñas, expuestas a la asimilación o a la desaparición y, por ende, que carecen de medios para lograr su propia reproducción y autocontrol. Es muy revelador que las propuestas de Smith solo se refieran a los casos relativos a las etnicidades dominantes (culturas hegemónicas). Las etnicidades pequeñas (grupos minoritarios de pueblos indígenas) experimentan un dilema en el Estado-nación: si bien evocan una riqueza de mitología antigua relacionada con las narraciones de su origen primigenio, su condición de marginación y subdesarrollo acentúan su fragmentación territorial y cultural, lo cual evita la formación de unidades étnicas cohesivas capaces de reproducir y transmitir su propia información mitológica étnica. Gellner ha subestimado la resistencia de la etnicidad al predecir su inevitable asimilación; Smith, a su vez, ha soslayado los mecanismos sociales que permiten la transmisión de la memoria histórica de las etnicidades pequeñas. Hay grandes discrepancias entre la nación y los grupos étnicos en relación con la transmisión de la información mitológica. Que la nación posea un Estado significa tener a su disposición instituciones y entidades

creadas específicamente para facilitar la continuidad cultural; también contar con los medios para fabricar la información cultural. Un grupo étnico, a pesar de que afirme poseer la información en lo que se refiere a su origen peculiar, no necesariamente tiene los medios institucionales para asegurar la continuidad y cohesión del grupo. Proclamar la posesión de mitos sin contar con la capacidad de inducir cohesión social es tan inconducente como insistir en ejercer cohesión social sin tomar en cuenta el efecto del contenido cultural o de las mitologías. Las diversas etnicidades no dominantes se enfrentan a la difícil tarea de buscar, reconstituir y reinterpretar las fuentes que alimentan su pretendido etnocentrismo. Tal tarea demanda la evocación del origen, la continuidad y la durabilidad de ideas relacionadas con la existencia de los pueblos mesoamericanos. Sin embargo, la búsqueda del etnocentrismo debe surgir desde el centro de los pueblos indígenas mediante sus propios pensamientos e ideologías.

El Estado es el organismo central del nacionalismo integrador que opera mediante el sistema educativo; pero esta integración no expresa una ausencia de significación cultural. Un proceso selectivo de la utilización y (re)combinación de mitologías es indispensable para facilitar e inspirar la integración nacionalista de una sociedad étnicamente dividida. En este sentido, el modernismo de Gellner y el culturalismo histórico de Smith no son perspectivas excluyentes ni antagónicas, sino explicaciones complementarias.

El nacionalismo mexicano se transmite por medio del sistema educativo y contiene una fuerte carga de simbolismo étnico; pero los grupos étnicos resisten la asimilación total mediante el hecho de sacar ventaja de las condiciones modernas. Un modelo evolucionista y determinista no puede explicar de manera satisfactoria la formación de la nación. Antes bien, el nacionalismo resulta impredecible en la medida en que se alimenta de un sinnúmero de factores étnicos.



Capítulo 2

La composición de la elite indígena educada

Los estudios sobre etnicidad, incluidos los que se dedican a grupos indígenas, han sido vinculados tradicionalmente con el dominio de la antropología. Los enfoques tradicionales, que han influido en nuestro conocimiento de los procesos étnicos contemporáneos, son monografias concluyentes y detalladas que describen la composición étnica de pequeños poblados que están desconectados de la corriente nacional. La atención excesiva a los campesinos y al mundo rural (al cual, se dice, está inexorablemente vinculada la etnicidad) entraña la validación continua del supuesto común de que la etnicidad se restringe a las comunidades rurales y asume su perenne naturaleza estática, a la espera de la ruptura y de la final desaparición. Hay muchos ejemplos de este enfoque, si bien algunos estudios recientes han logrado investigaciones reveladoras al incluir evaluaciones más intrincadas de las manifestaciones del tradicionalismo étnico expuesto a un proceso de modernización en la construcción de la nación, y al transnacionalismo (Warman, 1981; Boege, 1988; Nagengast y Kearney, 1990; Urban y Sherzer, 1992).

A partir de la década de 1970 se dio un tipo distinto de movilización étnica (urbana y semiurbana), realizada por indígenas que han sido adiestrados para impartir enseñanza y han demandado reconocimiento cultural en sus propios términos. Esto marca el punto de partida del presente análisis. Se seleccionaron individuos educados de diversos grupos étnicos, en vez de campesinos indígenas o habitantes de pueblos pequeños, ya que los maestros fueron los primeros en plantear un nuevo tipo de demanda que no necesariamente estaba

articulada en los términos tradicionales de restitución de la tierra. Dichos docentes tienen una perspectiva amplia que manifiesta su insatisfacción con diversas áreas del proyecto nacional; paradójicamente, muestran en ocasiones una retórica que recuerda a menudo el discurso oficial. Los siguientes aspectos también son considerados para su selección: los informantes se expresan con claridad, ocupan posiciones de liderazgo y, por ende, tienen la capacidad de ejercer influencia ideológica o pragmática; son bilingües y, lo más importante, están familiarizados con una expresión objetiva del nacionalismo, en especial en la educación, y por lo mismo han permanecido en contacto con la modernidad contemporánea. Es más, los criterios que escogí para seleccionar a los informantes exigían con toda precisión que debían contar con tres variables: 1) estar ligados a sus pueblos o regiones de origen, 2) asumirse como miembros de grupos étnicos y 3) contar con estudios de licenciatura o posgrado.

Los criterios aplicados ayudaron a evitar la interferencia de expertos no indios o ideólogos que pudieran representar a grupos culturales extremistas que reclamaban para sí el simbolismo étnico de los pueblos indios (por ejemplo, el Movimiento Confederado para la Restauración de Anauak; véase Friedlander, 170).

Intelectuales y profesionales indígenas

Para abundar en la selección de los criterios de análisis a que sometí al grupo, escogí a los informantes con base en su experiencia académica y actividades de investigación o por haber participado en los programas del Estado en asuntos sobre educación e indigenismo; por producir o expresar (o ambos) ideas y opiniones dado que publican con regularidad o participan en proyectos editoriales dirigidos a indígenas; estar comprometidos con organizaciones autónomas (o semiautónomas) y en campañas dirigidas a recuperar y difundir las tradiciones étnicas, lenguaje, historia, costumbres y demás. Aun así, era necesario que mantuvieran lazos cercanos con sus pueblos de origen, aunque vivieran en la ciudad, y que fueran bilingües, es decir, que hablaran con fluidez en su lengua de origen y en español.

Se efectuaron entrevistas personales entre junio de 1991 y diciembre de 1992, a fin de explorar las opiniones que este grupo tenía en dicho momento en relación con los temas históricos y los símbolos de integración. Para recopilar esta información fue necesario viajar y evitar a los informantes los inconvenientes de someterlos a horarios, ya que la mayoría de las entrevistas efectuadas personalmente se hicieron temprano por la mañana, durante los recesos en el trabajo, o en periodos vacacionales y fines de semana. Las entrevistas me proporcionaron la oportunidad de observar tanto los domicilios de los informantes como su entorno laboral. Por ejemplo, dos informantes mayas de la península de Yucatán me ofrecieron hospedaje. Por ello fue posible observar que dentro de la familia se habla la lengua materna cotidianamente, a los niños se les llama por su nombre maya y se percibe el deseo de revivir y reinterpretar la arquitectura doméstica original sobre la base de las condiciones modernas. Mi informante en Valladolid, Yucatán, estaba reconstruyendo una "auténtica casa maya". Encontré un proyecto similar de "reconstruir" las casas auténticas en Tepeapulco, Tlaxcala, en el centro de México, en donde la casa del informante nahua demuestra que trata de mantener una distribución y decoración del cuarto que casi ha desaparecido ya. Estos breves ejemplos de la vida diaria ayudan a ilustrar el entorno donde algunos de los informantes pasan parte de sus vidas y mediante el cual afirman la persistencia de sus convicciones socioculturales.

CUADRO 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES INDÍGENAS ENTREVISTADOS

Nombre	*Sexo*	*Grupo étnico*	*Lugar de origen*
Jacinto Arias Pérez	M	Tzotzil	Chiapas
Jonatán López Rodríguez	M	Tseltal	Chiapas
Gregorio Uribe	M	Purépecha	Michoacán
Bartolomé Alonzo Camaal	M	Maya	Yucatán
Cessia Esther Chuc	F	Maya	Campeche
Luis Reyes García	M	Nahua	Tlaxcala
María Luisa Góngora Pacheco	F	Maya	Yucatán
Isabel Juárez Espinosa	F	Tseltal	Chiapas
Víctor de la Cruz	M	Zapoteco	Oaxaca
Franco Gabriel	M	Mixteco	Oaxaca

El cuadro 1 muestra los datos de las 10 entrevistas efectuadas. No es mi intención de ninguna manera incluir a todos los intelectuales y profesionales indígenas que pudieran encajar en la definición propuesta. Por ejemplo, no se incluyó, sencillamente porque no estuvieron presentes durante el periodo de entrevistas, a Irineo Rojas (purépecha), físico; Jesús Salinas Pedraza (nahñu), antropólogo; Ubaldo López García (mixteco), historiador, o a Juan Julián Caballero (mixteco), lingüista. Dos individuos —Natalio Hernández Hernández (nahua), literato y director de la Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas (CELI), y Genaro Bautista (mixteco), periodista y miembro fundador de la *Revista Etnias* y de la Agencia Internacional de Prensa Indígena (Aipin)— no quisieron participar en las entrevistas. Sin embargo, fueron de mucha ayuda para definir los criterios de selección de la muestra, así como para establecer contacto con los entrevistados.[1]

La muestra tampoco incluyó a indígenas o líderes campesinos de organizaciones políticas porque, con frecuencia, su militancia y papel en las campañas no llenaban los criterios descritos. Ejemplos de tales individuos son Margarita Ruiz Hernández (tojolabal), quien dirige el Frente Independiente de Pueblos Indígenas (FIPI); Marcelino Díaz (nahua), diputado federal y líder del Consejo Nahua de los Pueblos del Alto Balsas (CNPAB), así como Genaro Domínguez (nahua), dirigente de la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI).

Información biográfica

Esta sección ofrece información biográfica sobre el grupo de los profesionales e intelectuales seleccionados, de acuerdo con los criterios antes descritos.

[1] Agradezco la amistad y trabajo ejemplar de los escritores en lengua maya de Yucatán, quienes por razones de tiempo y edición de este libro no fueron incluidos. Me refiero a Miguel May May, Santiago Arellano, Briceida Cuevas Cob, Flor Marlene Herrera Manrique, Waldemar Noh Tzec, Jorge Cocom Pech, Feliciano Sánchez Chan y Gertrudis Puch Yah, entre otros. Su vasto e ilustrativo trabajo, así como sus proyectos para formar talleres literarios, son el centro de otra investigación que realicé bajo los auspicios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Lugar de origen

Los diez entrevistados se consideran a sí mismos como indígenas, y para ilustrarlo dan dos tipos de criterios. El criterio objetivo es que no son hablantes de lenguas europeas; mantienen vínculos con sus pueblos y regiones natales, además de su relación cercana con la familia y la comunidad; asimismo, participan en festividades y ceremonias, así como en actividades religiosas. El criterio subjetivo se refiere a que tienen conocimiento de su linaje histórico y mitológico y están familiarizados con los símbolos, historia, leyendas y mitos de sus comunidades, grupos étnicos y regiones. Algunos de ellos tienen conocimiento de los símbolos de la identidad colectiva (es decir, emblemas y héroes étnicos) y conocen los elementos distintivos de sus regiones y grupos étnicos, tales como historia, geografía, música, recursos naturales, flora y fauna, costumbres y tradiciones. Asimismo, conocen los rasgos de los estereotipos negativos de la identidad indígena (opresión, discriminación, subordinación).

La edad promedio en las fechas de las entrevistas iba de 45 a 55 años, a excepción de tres mujeres entrevistadas y un informante tseltal que tenían 35 años o menos. La edad tiene cierta significación, porque indica que algunos entrevistados no recibieron educación pública en virtud de que ésta se introdujo en el nivel nacional a partir de la década de 1960.

Educación

Los intelectuales y profesionales indígenas tienen un nivel de capacitación profesional similar al de sus pares no indígenas. Todos ellos cuentan con licenciatura y algunos tienen títulos de posgrado en disciplinas relacionadas con estudios sobre etnicidad, historia y desarrollo. Por ejemplo, Franco Gabriel tiene grado de maestría en desarrollo e integración social por la Universidad Benito Juárez de Oaxaca. Jacinto Arias Pérez cursó estudios de posgrado en antropología en dos universidades de Estados Unidos, y Luis Reyes García tiene un grado similar en arqueología e historia obtenido en instituciones de México y Europa. Víctor de la Cruz es editor y poeta reconocido, y Jonatán López Rodríguez se graduó en etnolingüística.

La situación de las mujeres entrevistadas es diferente y no hay duda de su desventaja no solo en relación con el resto de la sociedad, sino también con sus colegas indígenas del sexo masculino. La educación superior para mujeres en general se restringe en el nivel nacional; la proporción del personal académico en la educación superior en 1983 era de cuatro mujeres por cada 10 hombres (Carreras, 1989: 614). Esta discrepancia sin duda prevalece en la población indígena, donde las mujeres tienen menos medios de alcanzar una educación profesional. Aun así, las mujeres de este grupo, María Luisa Góngora Pacheco e Isabel Juárez Espinosa, cuentan con estudios en impartición de enseñanza y etnolingüística, a la vez que Cessia Esther Chuc tiene estudios de licenciatura en antropología por la Universidad de Yucatán.

Publicaciones y proyectos editoriales

El grupo en conjunto tiene varias publicaciones en su haber. Su producción incluye estudios de antropología sobre los mayas, como es el caso de Jacinto Arias Pérez; Luis Reyes García ha publicado diversos artículos especializados en arqueología; Franco Gabriel, ensayos en derechos humanos y desarrollo; Víctor de la Cruz, poesía; María Luisa Góngora Pacheco, Isabel Juárez Espinoza y Jonatán López Rodríguez, obras de teatro y cuentos.

La mayoría de los entrevistados participa en proyectos editoriales sobre problemáticas indígenas: Franco Gabriel es socio fundador de la *Revista Etnias* (1988). Jacinto Arias Pérez es socio fundador del periódico *Nuestra Sabiduría* (1992), editado en nueve lenguas indígenas y al cual Isabel Juárez Espinoza y Jonatán López Rodríguez contribuían con regularidad. Luis Reyes García es miembro del comité editorial de la revista indigenista *Ojarasca* (1991, antes *México Indígena),* Bartolomé Alonzo Camaal es edítor de *Mayaón* (boletín de la cultura maya, 1987); Víctor de la Cruz ha sobresalido como director editorial de la revista en zapoteco *Guchachi 'Reza (*en español, “Iguana rajada”, 1975).

Organizaciones y campañas

La recuperación de la cultura, la historia y las lenguas indígenas desde el punto de vista étnico ha dado lugar al surgimiento de organizaciones autónomas de profesionales, de modo que los aquí entrevistados han tenido un papel central en la formación de dichas organizaciones. Tales grupos o asociaciones tienen diversos objetivos. Algunos están interesados en la difusión de las tradiciones indígenas y su lengua, mientras que otros participan en una agenda política más amplia. Por ejemplo, Franco Gabriel y Natalio Hernández Hernández —este último, no entrevistado— fueron líderes, ideólogos y fundadores de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), y la sede maya de la ANPIBAC estaba bajo el mando de Bartolomé Alonzo Camaal. Víctor de la Cruz es conocido como ideólogo de la Coordinadora Obrero-Campesina-Estudiantil del Istmo de Tehuantepec (COCEI) (1974), movimiento que busca la autogestión municipal para la región zapoteca de Juchitán, Oaxaca. Bartolomé Alonzo Camaal, ya mencionado, fue el fundador de la Casa de la Cultura Maya (1990), administrada por la Organización de Profesionales Mayas. Franco Gabriel participa en el estudio y difusión de la cultura mixteca en el Centro de Investigación Ñuu Savi (1990), con sede en Nochixtlán, Oaxaca. Víctor de la Cruz, Jacinto Arias Pérez, Bartolomé Alonzo Camaal, Natalio Hernández Hernández, Irineo Rojas y Juan Gregorio Regino son conocidos desde 1992 como los principales organizadores intelectuales de conferencias, campañas y seminarios de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (AEU) (véase el capítulo 7).

Actividades actuales

Las actividades de creación y producción de este grupo son diversas. La mayoría de ellos percibe ingresos por concepto de actividades académicas, de investigación y administrativas en instituciones y universidades estatales. Franco Gabriel es catedrático en su disciplina (sociología) en la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, y Luis Reyes García también es catedrático, en historia, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

(CIESAS) de la ciudad de México, y en la Universidad de Tlaxcala. Ambos participan de manera activa en seminarios y congresos nacionales e internacionales; asimismo, a menudo les son solicitados sus servicios como asesores.

Dentro del sistema educativo oficial, Bartolomé Alonzo Camaal es inspector de educación indígena en la región maya de Yucatán. También dentro de la península de Yucatán, Cessia Esther Chuc lleva a cabo trabajo de investigación en el Instituto Nacional Indigenista (INI) de Campeche, mientras que María Luisa Góngora Pacheco recopila y difunde información sobre la cultura maya mediante una unidad regional en Yucatán que está enfocada a las culturas populares. En el estado del sur, Chiapas, Jacinto Arias Pérez fue coordinador del Departamento de Culturas Indígenas del Instituto Chiapaneco de Cultura (ICHC). También fue el primer presidente de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (AEU). Jonatán López Rodríguez fue investigador del Instituto Chiapaneco de Cultura y lleva a cabo investigación en lingüística maya; asimismo, como ya se mencionó, Víctor de la Cruz escribe poesía y edita la revista literaria *Guchachi Reza*.

Otras informantes que contribuyeron de manera informal a este libro fueron varias escritoras de la región maya, a quienes tuve la oportunidad de entrevistar durante la Tercera Reunión Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas (Ixmiquilpan, Hidalgo, en noviembre de 1992; véase el capítulo 10).

Estudiantes indígenas de educación superior

En la descripción de mi muestra de indígenas inscritos en instituciones de educación superior, debo señalar primero que durante cada año académico, solo 10 o 12 estudiantes que desean continuar sus estudios de especialización son admitidos en los cursos del CIESAS para obtener el grado de maestría en lenguas indoamericanas. El grupo seleccionado estuvo integrado por 10 individuos inscritos durante el periodo 1989-1991: nueve hombres y una mujer. Todos estaban becados de tiempo completo. Ocho de diez declararon que su lengua materna era indígena; las representadas eran náhuatl,

totonaca, chinanteca, triqui, chol y tzotzil. Un vistazo al volumen de población étnica en los estados donde se hablan dichas lenguas muestra que los estudiantes provienen de áreas con elevada concentración demográfica en etnias (véase mapa 2): Veracruz (948 778), Huasteca Potosina (291 612), Puebla (848 628), Oaxaca (1 615 789) y Chiapas (1 168 562) (Instituto Nacional Indigenista, 1993, de aquí en adelante citado como INI).

Tres integrantes de la muestra de posgrado recibieron capacitación como profesores de escuela primaria, y los siete restantes tenían título universitario; el primer año de graduación era 1982 y el último, 1990; la mayoría se había graduado en la década de 1980. La fecha promedio de nacimiento es 1959, lo que significa que la educación básica de los entrevistados coincidía con la educación institucionalizada nacionalmente y las ediciones oficiales de los libros de texto. Todos se declararon católicos.

Eran 150 en total los estudiantes que efectuaban cursos de especialización en educación indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre 1990 y 1993. De ahí que la muestra de 50 para el presente estudio representaba una tercera parte de ellos. De los 50 estudiantes, 27 eran mujeres y 23, hombres. La composición étnica de la muestra incluía predominantemente a los mixtecos, seguidos por los tzotziles, nahuas, triquis, zapotecas y nahñu.[2]

Solo uno de los 50 declaró como lengua única el español; esto es, 49 son bilingües en español y en una de las lenguas inscritas. Son originarios de cuatro estados de población étnica importante: Oaxaca (1 615 789), Chiapas (1 168 562), Guerrero (450 284) e Hidalgo (527 163) (INI, 1993).

[2] El significativo número de mixtecos incluidos en esta muestra se puede explicar por su larga tradición de migrantes nacionales e internacionales a los grandes centros urbanos (por ejemplo, Oaxaca, ciudad de México, Tijuana y ciudades de la frontera con Estados Unidos), en busca de mejores oportunidades económicas. Los mixtecos residentes en la ciudad de México han formado asociaciones para proteger sus intereses en el mercado de trabajo y, lo más importante, para mantener lazos de unión con sus comunidades en la reproducción de formas tradicionales de cohesión alrededor de cultos y rituales de los santos patronos. Un ejemplo es la Comunidad de Residentes de San Juan Tamazola, con base en la Delegación Iztapalapa (Genaro Bautista, conversación personal, 10 de agosto de 1992).

Un requisito para inscribirse a la especialización era que tuviesen experiencia en la enseñanza; la mayoría de los entrevistados, 40, habían trabajado con anterioridad como maestros de primaria. Los entrevistados restantes, 10, no revelaron cuáles eran sus estudios. La primera fecha de nacimiento es 1952 y la última, 1966; 20 de ellos nacieron en la década de 1950 y 23, en el inicio de la de 1960; siete de ellos no respondieron a la pregunta.

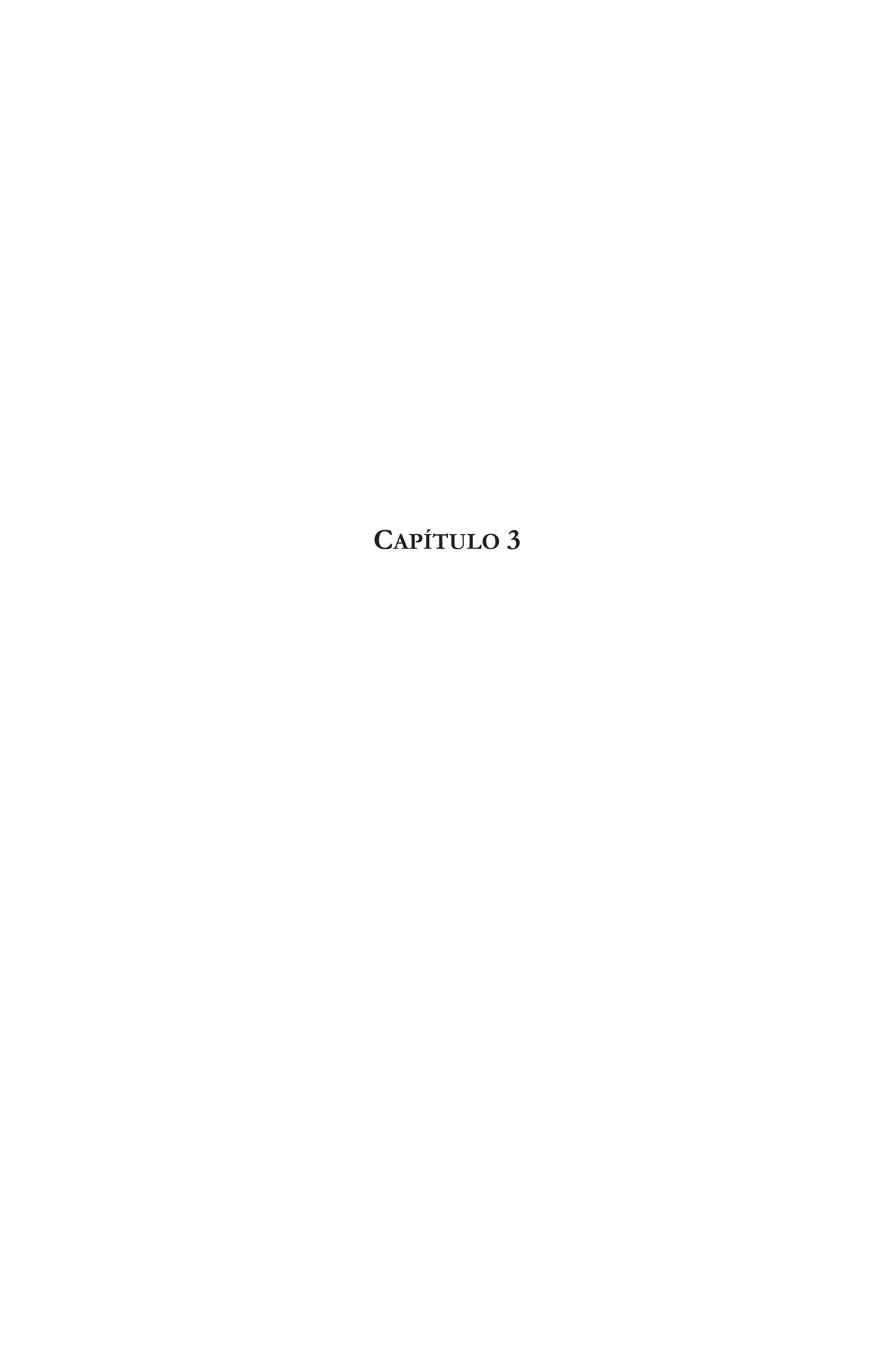
Según se desprende de las edades, todos estaban familiarizados con los libros de texto oficiales, ya fuera por su experiencia como maestros o porque recibieron educación oficial. La mayoría del grupo, 36, se declaró católica; pero 14 no respondieron a la pregunta de afiliación religiosa; ninguno declaró practicar otra religión.

En resumen, las respuestas fueron obtenidas de nueve entrevistas con intelectuales y profesionales indígenas, 60 cuestionarios fueron respondidos por 10 estudiantes que estaban en el curso de maestría en lingüística indoamericana (MLI), y 50 por estudiantes de la licenciatura en educación indígena (LEI).

El presente estudio establece el supuesto de que la educación facilita el nacionalismo. Los indígenas que permanecen al margen de la influencia educativa —es decir, personas que han recibido educación limitada, o no la han recibido en absoluto— con dificultad hubieran proporcionado información empírica de importancia para este análisis. En consecuencia, se seleccionó una minoría de indígenas educados a fin de explorar las posibilidades derivadas de las interconexiones entre etnicidad y nacionalismo moderno. Se analizaron tres categorías de indígenas: un grupo importante de estudiantes de licenciatura, un grupo pequeño de estudiantes de posgrado, y un grupo de profesionales reconocidos por su calificación académica.

La expansión de la educación superior de los indígenas no se limita a la ciudad de México; por ejemplo, Oaxaca, Yucatán y Michoacán son importantes en este sentido. Por tanto, el panorama de los indígenas educados tal vez es más amplio de lo que aquí se presenta. No obstante, el estudio incluye los centros más importantes de educación indígena en función de la cantidad de graduados y de la atención a materias específicas de interés étnico. Los estudiantes son residentes temporales de la ciudad de México, pero la mayoría de los

profesionales vive en sus lugares de origen. Un criterio importante para seleccionar a mis informantes era precisamente que debían demostrar lazos permanentes con su región étnica. Las expresiones de un discurso crítico construido por esta elite étnica de personas educadas sobre temas seleccionados de nacionalismo étnico y cívico constituye el contenido de los siguientes capítulos.



Capítulo 3

La transformación histórica de la identidad indígena

La sobrevivencia de la indianidad en el periodo de construcción de la nación es un problema fascinante y complejo de la historia de la cultura. Esta historia se entreteje con la construcción de la cultura del mestizo y resulta casi imposible separarla de la historia de los indios; ambas son productos culturales de la sociedad colonial y no existían antes de 1492. Ello obliga a reformular el postulado inicial en los siguientes términos: aun cuando los indios y los mestizos comparten la misma historia colonial, ¿cuándo y cómo se convirtieron en grupos sociales diferentes y antagónicos? Por ejemplo, los pueblos autóctonos de la actualidad se definen frente al mestizo en términos de marginación con todas las connotaciones derivadas: estatus socioeconómico bajo, subordinación, inferioridad, opresión y diferencias culturales y lingüísticas. Los mestizos, por otra parte, constituyen el epítome de quienes han superado una situación sociocultural desventajosa; por ende, han evitado ser incluidos en una clasificación de marginación.

En este capítulo se examinan ciertos procesos históricos y culturales que explican la divergencia que hay entre indígenas y mestizos. Al menos hay dos circunstancias que indican la permanencia histórica de una indianidad distintiva. Primero, la capacidad de los indígenas de adoptar manifestaciones culturales simbólicas del exterior que les permiten preservar formas de cohesión y movilización sociales. Segundo, las tensiones y los conflictos étnicos han sido un hecho regular a partir de las guerras del inicio del siglo XIX (dentro del

contexto de la formación del Estado) hasta nuestros días, bajo formas variadas: relaciones sociales de desigualdad entre indígenas y no indígenas, estatus indígena como inferior en lo cultural y en lo racial, negligencia para promover el desarrollo en las zonas indígenas, y movilizaciones organizadas, así como otras maneras de protesta.

Como se muestra en la última sección de este capítulo, los indígenas de la actualidad expresan con claridad dos percepciones derivadas de su etnicidad construida: un estado de conflicto permanente en función de su interacción social así como el deseo de forjar imágenes de una identidad positiva libre de connotaciones estereotipadas.[1]

La hispanización de Mesoamérica

Antes de adentrarnos en este asunto, debemos comentar primero el uso que hace Gruzinski de una famosa metáfora náhuatl, "la red llena de agujeros" (1993: 15). Según la narrativa de 1528 de los *Anales de la nación mexicana,* "la red llena de agujeros" fue el legado que recibieron los mexicas después de que el español Pedro de Alvarado masacrara en 1521 a la nobleza nativa (León Portilla, 1992: 173). Los diversos componentes de la narrativa, inmortalizada en la obra monumental de Francisco Javier Clavijero, *Historia antigua de México* (1780), anulan el renacimiento autónomo de la tradición indígena al argumentar que la tradición mexica fue totalmente destruida y que, por tanto, tal expresión indica principalmente el sentido de pérdida de coherencia y erosión de significado a causa del tremendo impacto que tuvo la Conquista española. Sin embargo, Gruzinski, al igual que muchos otros estudiosos, se resiste a aceptar que un punto de vista indígena construido sobre el pasado y los medios de transmisión de dicho pasado (es decir, los medios para construir la memoria) se hayan perdido definitivamente en los siglos posteriores a la Conquista.

[1] Se puede señalar todavía otro aspecto de la indianidad: la validez de los idiomas nativos. La importancia de las lenguas y la literatura indias en la etnicidad moderna se discute en Natividad Gutiérrez, "What the Indians Say of the Mestizos: A Critical View of a Cultural Archetype of Mexican Nationalism", *Bulletin of American Research* (1998). Para una investigación lingüística y literaria actual de los mayas de Yucatán, véanse los trabajos de Ligorred listados en la bibliografía.

Una rica historiografía colonial documenta con toda autoridad un proceso extraordinario de construcción cultural, así como la adaptación de elementos simbólicos y materiales externos y nativos, más no la desaparición absoluta de las tradiciones culturales autóctonas. Hacia la segunda mitad del siglo XVI, en la sociedad nativa ya había comenzado el proceso de tejer de nuevo la "red desgarrada", y la búsqueda de hilos que enlazaran el "antes" con el "después" de la Conquista ha sido documentada por estudiosos desde distintos ángulos (Ricard, 1966; Taylor, 1979; Farriss, 1984; Lockhart, 1992; Gruzinski, 1993). En palabras de Luis Reyes García, informante del presente estudio y notable historiador nahua:

> Pienso que la representación histórica de Clavijero contiene una ideología terrible y siniestra. Es la historia de la "decapitación" que establece que las personas que detentaban el conocimiento indígena fueron asesinadas, y que solo sobrevivió una población campesina que no tenía ningún conocimiento, por lo que esa población de campesinos contemplaba únicamente una opción: o la asimilación o la desaparición (entrevista a Luis Reyes García, Tlaxcala, 23 de agosto de 1991).

El argumento de que los nativos no eran agentes pasivos en la transformación de sus sociedades a lo largo del periodo colonial (Spalding, 1972) es compartido por Gruzinski en relación con la capacidad de los nativos (o poder de imaginación) para percibir y acomodar la formas de "conocimiento" y "comunicación" —escritura, lectura, teatro, pintura— a fin de asegurar su sobrevivencia y adaptación (Gruzinski, 1993: 57-58). De igual manera, la organización socioeconómica española inicial, como las *encomiendas* (las concesiones del tributo y trabajo de los indios a los españoles) y los *repartimientos* (tierras que iban a ser distribuidas), así como las parroquias rurales, las municipalidades y las jurisdicciones, fue construida sobre una forma de organización náhuatl anterior a la Conquista, el *altépetl* o "Estado étnico". Tales unidades, según Lockhart, quien basó su estudio en fuentes nahuas, eran asentamientos de personas que "poseían el dominio de un territorio" (Lockhart, 1992: 14). La organización del *altépetl* reflejaba la existencia y reproducción de la "micro etnicidad" (27), pues cada *altépetl* o subunidad autónoma era una entidad soberana con sus símbolos étnicos propios (es decir,

un templo y un mercado); y el *altépetl* estaba dividido en subunidades o *calpolli,* las cuales eran integradas por una cierta cantidad de familias. Los integrantes de cada *altépetl* tenían una organización laboral modular y, a la vez, cada *altépetl* era gobernado por su propio dirigente.

La región central de México estaba, por ende, profundamente fragmentada en un conglomerado de confederaciones, formado por un *altépetl* simple, o complejo, pero no había un solo dirigente de todos los *altépetl.* Esta forma de organización etno-social, al igual que las etnicidades lingüísticas divididas en la región maya de Chiapas (Wasserstrom, 1989: 22), obedecía a las necesidades socioeconómicas de sobrevivencia que las circunstancias exigían; asimismo, era resultado de migraciones y guerras internas. Es interesante resaltar que la constante fragmentación étnica choca con las definiciones modernas para los grupos étnicos compactos (Barth, 1969; Smith, 1986) las cuales entrañan la evolución histórica de un grupo unificado que tiene en su poder un solo territorio. En vez de ello, como lo ha revelado Lockhart, dentro de la misma región lingüística y el mismo territorio, cada complejo *altépetl* tenía su propio carácter étnico que competía con y era económicamente interdependiente de los demás. Sin embargo, y según el mismo autor, los mandatarios mexicas intentaron utilizar medios instrumentales para unificar al grupo. Por ejemplo, buscaron escribir y transmitir una historia unificada y poner de relieve una sola dinastía gobernante para, así, dar cabida a la visión de que dicho grupo central era homogéneo y que incluso compartía "ancestros comunes", pues según esto fue un solo *calpulli* el que había atestiguado la legendaria fundación de la ciudad de los mexicas (Lockhart, 1992: 24). Por tanto, no es de sorprender que los mexicas intentaran imbuir desde un principio un sentido de unificación y ensayar una historia oficial (Kobayashi, 1985: 83). Según esta evidencia, parece que la cohesión, la solidaridad y la movilización de los recursos naturales que permiten que los grupos indígenas modernos busquen los intereses de la colectividad (Urban y Sherzer, 1992: 4) están determinadas por agentes o procesos que operan en el nivel supra étnico (o sea instituciones, Estado, iglesia, migraciones o guerra). Por ello, las etnicidades indígenas mesoamericanas actuales, caracterizadas por su compleja fragmentación, están

precedidas por un conjunto de múltiples capas y superposiciones que ejerce influencia en las tradiciones culturales, y tales tradiciones de ninguna manera pueden ser definidas como evoluciones históricas preservadas y casi intocadas internamente.

Que las dimensiones nativas de Mesoamérica resultaran en una serie fragmentaria de subunidades étnicas y que algunos gobernantes dinásticos hicieran esfuerzos por plasmar un sentido de solidaridad unificada generaron situaciones de poca importancia en la medida en que el periodo colonial iba avanzando, porque las formas originales de organización empezaron a desaparecer a partir de los primeros años del siglo XVI.

Pueblo, la palabra que quiere decir tanto "asentamiento" como "personas" (sin importar el tamaño del grupo), se convirtió en el vocablo dominante para el *altépetl* antiguo y para las personas nativas, tal como permanece hasta la actualidad. ¿Acaso esto no apoya una primera explicación de que la construcción de la indianidad significa un proceso gradual de unificación? Los vocablos "pueblo" e "indio" se construyeron desde la percepción colonial, *transaltépetl* y transétnica, que encapsula y simplifica la vasta y fragmentada diversidad autóctona. El efecto de la unificación colonial también se observó en la disolución de los estratos internos de las sociedades nativas que habían estado divididas en elites, por un lado, y por el otro el resto de la gente; pero a medida que estas categorías se fueron eliminando por la uniformación de la división del trabajo, los mayas, independientemente de que fueran *batab* (nobleza) o *macehual* (trabajadores), se convirtieron en labriegos y fueron arrojados al fondo de la estructura social (Farriss, 1984: 165; Wasserstrom, 1989: 24).

En contraste, las elites *(pipiltin)* en el centro de México ayudaron a los españoles en la empresa de la evangelización; Gruzinski, por ejemplo, documenta la capacidad creativa de la nobleza para adaptarse a las nuevas técnicas de comunicación (la tridimensionalidad, el realismo y el alfabeto latino) a fin de transmitir el nuevo significado religioso. Los historiadores han relatado la fácil asimilación de la nobleza indígena a las estructuras españolas, pero este grupo social no sobrevivió el siglo XVIII; la de-culturación, la pérdida de influencia y la mortalidad fueron factores que ayudaron a su desaparición (Gibson, 1960). Por lo mismo, la construcción actual

de la indianidad no fue influida por la protección de las tradiciones culturales de las elites nativas. Por el contrario, era probable que la nobleza, debido a su fuerte carga de hispanización, se expandiera y adoptara las costumbres y cultura de los mestizos. Si la construcción del mestizo y la identidad indígena se desarrollaban paralelamente, y las dos eran expuestas a los efectos cada vez mayores de la organización territorial española, la inmigración y la evangelización, ¿cuáles son los indicadores más importantes que permiten que haya una indianidad separada? Convengo en que las bases de identidad más duraderas para quienes no llegaron a ser mestizos era la ferviente adopción de la iconografía católica, adquirida junto con otros rasgos importantes, durante las tres etapas de hispanización propuestas por Lockhart (1992: 428): 1519 a *ca.* 1545-1550; *ca.* 1545-1550 a *ca.* 1640-1650, y 1640-1650 a 1800 y después.

Al inicio del siglo XIX, la sociedad nahua mostraba ya un carácter español notable, como cualquier otra sociedad sedentaria mesoamericana, aunque esto dependía de la cantidad de españoles asentados en la región o de su relativo aislamiento, como sucedió en el caso de los mayas. Dicha hispanización se hacía evidente en función del lenguaje (expansión del bilingüismo), formas de gobierno (sustitución de la organización *altépetl),* desaparición de la encomienda y la repartición en favor de arreglos individuales, así como eliminación de los rangos de la nobleza (Lockhart, 1992: 428). En el ámbito de la cultura, Lockhart y Gruzinski concluyen que las formas occidentales de representación simbólica y estilos de arte llegaron a ser dominantes (por ejemplo la música, la concepción lineal de la historia, el alfabeto latino y, en el arte, la tridimensionalidad, la perspectiva y el realismo). El arte religioso y la arquitectura perdieron el carácter monumental que los caracterizaba a mediados del siglo XVI para dar paso a la proliferación de pequeñas iglesias. Por último, el avance del cristianismo, que se observaba primero en los bautismos masivos, así como la introducción de los principios del monoteísmo (Ricard, 1966), condujeron gradualmente a que proliferara el culto a los santos. El grado de veneración que se les profesaba, en particular en el marianismo, aún está expresado en el culto a la Virgen de Guadalupe, símbolo protonacional de identidad ampliamente investigado, que se utilizó como estandarte en el movimiento insurgente por la

independencia en 1810 y como ideología para crear lazos de solidaridad (Wolf, 1958; Lafaye, 1985; Hobsbawm, 1990).

Dichas etapas de aculturación gradual se correlacionaban con fenómenos demográficos y, una vez más, Lockhart nos proporciona información útil. El periodo de 1519 a 1540 terminó con una grave epidemia y condujo al inicio de la etapa intermedia, hasta 1640, la cual incluyó la consolidación de los rasgos culturales introducidos en la primera etapa: la devoción a los santos, la sustitución de la encomienda y el sincretismo religioso expresado en el arte. La incorporación de nuevos elementos culturales fue posible porque las nuevas generaciones tal vez tenían más probabilidades de haber sobrevivido a la epidemia de 1540. El factor juventud se relacionó con dos posibles efectos paralelos de la epidemia: una tasa elevada de mortalidad infantil y la desaparición casi total de las generaciones más viejas, lo que indicaba que los sobrevivientes jóvenes tenían acceso a una posición dominante mucho antes de lo previsto y por periodos más prolongados. La segunda epidemia, la de 1570, permitió el surgimiento de una nueva generación que no tenía conciencia de los rasgos culturales de los años anteriores a la Conquista o los de la fase inicial de la hispanización. En otras palabras, esta generación se desarrolló dentro de un ambiente sustancialmente hispánico. Lockhart también argumenta que la última transición cultural se llevó a cabo en una época en que el aumento de la población indígena era lento, lo que podría explicar el hecho de que el idioma español se convirtiera en la forma casi dominante de expresión en la región nahua (1992: 433-435). Según este análisis, los factores demográficos facilitaron la hispanización de Mesoamérica, junto con otros avances complementarios y significativos: las formas de contacto con la sociedad española y la inmigración.

Desde el inicio de la Conquista, las relaciones entre mujeres indígenas y varones españoles parecían ser comunes. Dos factores explican el surgimiento del mestizaje: para empezar, los primeros colonizadores llegaron sin mujeres y, segundo, las indígenas fueron separadas de sus hombres por la imposición de varias formas de trabajo forzado a los varones. La imposición de nuevas instituciones económicas y las relaciones de poder también favorecieron el surgimiento del mestizaje; por ejemplo, mediante el rapto de mujeres

durante la subyugación de las comunidades, la esclavitud, así como por la introducción del sistema de encomiendas y la cooptación de mujeres indígenas como sirvientas y concubinas (Morner, 1967: 22-24). Las uniones entre mujeres nativas y españoles, así como con esclavos africanos recién llegados, proliferaban, lo cual llegó a ser la preocupación central de la Iglesia porque consideraba que los logros de su labor evangelizadora podían debilitarse. La Corona emitió tres edictos importantes con el fin de limitar dichas uniones. El primer edicto resaltaba que el matrimonio entre varones españoles e hijas de la nobleza indígena era aceptable siempre y cuando estas mujeres "fueran las herederas de sus padres" o "en ausencia de hijos"; de esta manera, los terratenientes nativos podían convertirse a la larga en "españoles". El segundo edicto se dirigía a los encomenderos: se les ordenaba "casarse en un periodo de tres años o, si ya estaban casados pero vivían solos, enviar por sus mujeres a España so pena de perder sus encomiendas" (Morner, 1967: 23). A fin de cuentas, la Iglesia mostró poca tolerancia para las uniones entre africanos e indios; hasta 1768 privó una recomendación de la Iglesia que indicaba que las indias debían casarse con "miembros de su propia raza" o, de ser posible, con españoles (López Sarrelangue, 1973: 4). El edicto se dirigía a los encomenderos en el sentido de que, si no legitimaban sus uniones, podían perder sus tierras y trabajadores indios, lo que dio como resultado el aumento de inmigración de mujeres proveniente de España, de modo que el asentamiento de una población femenina española tuvo repercusiones significativas. Así disminuyó la costumbre de que los españoles se casaran con mujeres nobles indígenas. Y las mujeres españolas fueron sumamente eficientes en introducir nuevas estructuras fundamentales y valores nucleares de la organización social colonial que se basaban en el modelo europeo de la familia patriarcal (Lavrín, 1976). El modelo de la familia cristiana se desarrolló bajo la guía de estas mujeres inmigrantes, y fue transmitido a sus descendientes criollos mediante la introducción del código de la "honestidad sexual" y una buena manera de vivir (D'Azambuja, 1908: 73; Tavard, 1973: 133).

La inmigración de mujeres y el asentamiento de familias españolas requerían de la reorganización de los hogares para recibir a los nuevos habitantes, lo que demandaba una fuerza de trabajo doméstica

que la población indígena podía ofrecer. Dicho tema no ha sido investigado suficientemente en México, pero una comparación con Perú parece venir bien al punto (Burkett, 1978). La proliferación en México del trabajo doméstico para las indias dio origen a prejuicios acerca de ciertos rasgos de la identidad indígena (vale decir: subordinación, inferioridad, humildad) vinculados con la índole servil del trabajo. Al mismo tiempo, las familias y los hogares se convirtieron, hablando metafóricamente, en "centros de aculturación" donde las indias aprendían español y se familiarizaban con las costumbres, hábitos y modos de vida españoles, mediante el contacto cotidiano con españoles o criollos (Cuevas, 1921: 369). Lockhart (1992: 450) también señala que el contacto cada vez mayor entre la sociedad india y la española en los ámbitos de los asuntos domésticos de sus residencias y en el lugar de trabajo, ayuda a explicar la difusión del bilingüismo y otras formas de intercambio cultural. En Yucatán, los mayas fueron asimismo los proveedores de servicios más importantes para los pueblos recién construidos, las ciudades y las familias (Farriss, 1984: 52).

La tarea de la hispanización, hablando historiográficamente, terminó al final del siglo XVIII. Los mestizos habían sido incorporados a los nuevos lugares de trabajo, los pueblos, y eran el nuevo "producto cultural" listo para hacer frente a los retos que los convertirían en el centro de la nación; pero esto es establecer el asunto de manera demasiado optimista. De hecho, no todos los indios se convirtieron en mestizos. El periodo colonial, como hemos observado, permitió la unificación semántica de las unidades micro étnicas socio territoriales en "indios" y "pueblo"; sin embargo, tal unificación ideológica no desvanecía del todo la posibilidad de crear formas socio étnicas de autoprotección indígena por debajo del extenso proceso de subordinación colonial. Como ha señalado Farriss, la Colonia no fue una empresa totalizadora. A continuación discutiremos brevemente las formas de cohesión que proporcionaba la veneración a los santos, fenómeno colonial de durabilidad puesta a prueba en la identidad indígena contemporánea.

La evangelización comenzó con el bautismo de los pueblos —poblados y personas— con nombres de santos. La adopción local de los santos patronos se convirtió en una forma de identidad

colectiva y reforzó la organización comunitaria porque los santos simbolizaban la fundación del pueblo, mientras que la devoción comunitaria alrededor del santo seleccionado, la edificación de la parroquia, así como las festividades de conmemoración, eran factores que distinguían y reafirmaban el carácter cultural de cada poblado. Algunas formas de cohesión social alrededor del culto de las imágenes católicas recordaban al anterior *altépetl*. Por ejemplo, el estilo celular de organización entre los miembros del poblado (hermandades) facilitó la diseminación del culto a los santos y proporcionó los medios para cristalizar la cohesión interna mediante la separación de los indios de los españoles, de los mestizos y de los negros. Quienes no eran indios no podían ser parte de la hermandad ni tenían acceso a las funciones de mayordomo (Gruzinski, 1993: 240, 241). Otras formas de comportamiento colectivo de los indios, tales como el consumo de alcohol, el homicidio y la rebelión han desempeñado, también, un papel importante en el modelaje de la cohesión comunitaria y su identificación durante el proceso de ajuste a la vida colonial (Taylor, 1979).

Si bien las formas de organización social alrededor del culto han visto, sin duda, transformaciones desde los tiempos de la Colonia, como lo han demostrado estudios antropológicos (Wauchope, 1970), la adaptación que hicieron los indios del cristianismo sirvió para crear una nueva forma de identidad colectiva, la cual ayudó a preservar la cohesión de comunidades específicas, lo que tal vez refleja la fragmentación étnica que privaba dentro de las sociedades indígenas. En otras palabras, la existencia de identificación comunitaria a baja escala en torno a los santos responde a la falta de una supra etnicidad en términos de signos visibles de identidad de los grupos étnicos compactos. El hecho de que los santos son todavía de gran importancia en la vida moderna de los indígenas se refleja tanto en un considerable volumen de textos de antropología de Mesoamérica como en el hecho de que en los 60 cuestionarios a los que respondieron estudiantes graduados y posgraduados, solo tres de ellos declararon que la celebración más importante de su pueblo no era la del santo patrono. Huelga decir que los estudiantes que respondieron al cuestionario se declararon fieles a los santos específicos de sus pueblos y no sienten ninguna identificación con

símbolos religiosos más amplios, aun cuando las localidades en cuestión pertenezcan a la misma región étnica y grupo lingüístico. Parece ser que, a la luz de esta evidencia, la identificación micro étnica continúa siendo la norma entre los pueblos autóctonos conocidos genéricamente como "indios". A tal estado de identificación fragmentada puede añadirse el hecho de que 10 millones de indios se hallan agrupados en más de 56 grupos étnicos divididos por un mapa lingüístico formado por 78 lenguas que pertenecen a 15 familias lingüísticas (Ligorred, 1992: 19).*

Las revueltas indias y el Estado liberal

Una poderosa ideología de continuidad cultural respaldada por los temas patrióticos de los criollos —la grandeza de los aztecas, la aversión a los españoles y la protección espiritual de la Virgen de Guadalupe— precedieron el surgimiento del Estado independiente de México (Brading, 1991: 562-564). Una vez establecido el nuevo Estado, contempló la creación de una nación (una comunidad homogénea y vertical), pero sin la ayuda de la ideología de continuidad antes mencionada. Los fundadores del Estado liberal rompieron, primero, con el pasado tan glorificado y, segundo, con la empresa católica, y como tal empresa estaba manifiesta de manera tan prominente en la cultura de los indios, esto significó que aumentara la subordinación de las sociedades nativas en el surgimiento del proyecto nacional.

Muchas rebeliones de indios y violentas protestas por casi todo el país (Reina, 1980) ilustran con claridad el grado de tensión étnica que prevalecía a raíz de la agenda económica del nuevo Estado, la cual se apoyaba básicamente en la agricultura comercial y en la concentración de la tierra. En la imaginación nacional del siglo XIX, "las razas indias, las cuales aún conservan su propia nacionalidad protegida por la familia y su lengua, desconocen la identidad nacional" (Ramírez, citado en Brading, 1991: 661). Los liberales y la

* Como se explicó en las notas a pie de las páginas 18 y 30, el número de población indígena es de 10 788 615 millones de personas divididas en 68 agrupaciones lingüísticas de acuerdo al INALI.

prensa se unieron en pro de la desaparición de los indios, con lo que justificaban la subyugación de los pueblos y el decomiso de las tierras comunitarias (Hale, 1989). Como se mostrará en la siguiente sección, la capacidad de algunos grupos indios para reaccionar en contra y generar conflicto con la posición unificada de la sociedad nacional podría imprimir nuevas características históricas a la construcción de su propia identidad. El momento en que los indios tuvieron la capacidad de expresar una reacción organizada a la subordinación es cuando se puede trazar la historia de los indios como distinta de la del mestizo.

La complejidad del Estado en formación se reflejaba en el carácter y frecuencia de las revueltas de indios. Las del siglo XIX pueden categorizarse como sigue: 1) apoyo campesino para defender el Estado anticolonialista (y antiimperialista); 2) reacciones violentas en contra del decomiso de las tierras comunitarias, y 3) movilización para defender los intereses étnicos.

El tipo de movilización etno-campesina que surgió en el contexto de la ocupación extranjera es altamente variable y, por ende, se presta a que surjan confusiones teóricas. En 1847, una revuelta en la Sierra Gorda se llevó a cabo en parte como reacción al decomiso de las tierras comunitarias por parte del Estado a fin de obtener los medios para financiar la guerra en contra de la intervención de Estados Unidos (1847-1848), y en parte como una alianza para defender el territorio nacional. Ejemplos de ello se encuentran en Veracruz (1845-1849) y en Morelos (1848-1849) (Reina, 1980: 293). En otro caso, los campesinos de Puebla se unieron a las tropas del ejército francés (1861) y lucharon contra el gobierno de México como protesta por el aumento de impuestos para subsidiar la guerra; pero también surgieron revueltas para apoyar la causa republicana y las demandas por la restitución de tierras en las partes centrales de México (Mallon, 1988; Thomson, 1991).

Situaciones similares se dieron en las regiones montañosas del centro de Perú, donde surgieron guerrillas en 1882 y 1883, por defender sus intereses en contra de la ocupación del ejército chileno, ayudados por los terratenientes locales después de una disputa por los recursos del nitrato. Surgieron otras sublevaciones en contra de los gravámenes y el servicio militar forzado a las que recurrieron indios

y terratenientes, quienes eran seguidos por campesinos y mercaderes chinos (Mallon, 1978: 232-233). La confusión surge de este intrincado tejido de intereses colectivos en contra de los invasores, según el estudio de Mallon en los Andes, porque estas protestas pueden ser caracterizadas como nacionalismos "campesinos" (234); pero Mallon también los llama "movimientos nacionalistas" y, en fechas más recientes, "nacionalismo alternativo" (1995). Me resisto a aceptar esta caracterización porque tales movilizaciones no tenían la intención de derrocar la soberanía del Estado peruano, ni la de ningún otro, además de carecer del apoyo de otro proyecto etnopolítico de autodeterminación, por lo que no puede catalogárseles como nacionalismos "campesinos"; aunque Mallon advierte que este tipo de movimiento nacionalista "extiende los límites mismos de las categorías utilizadas tradicionalmente para analizar el nacionalismo" (1995: 233). H. Bonilla (1978: 219), en respuesta a este debate, también ha desafiado el argumento de Mallon. Para Bonilla, los rangos combinados de negros, indios y chinos que peleaban en contra de los invasores chilenos no se debían a convicciones nacionalistas (las que no pueden confundirse con la percepción popular de los extranjeros o resentimientos étnicos). Según Bonilla, eran divisiones coloniales no resueltas que surgieron dentro del contexto de la formación del Estado peruano independiente. La integración nacional de un campesinado étnicamente complejo (formado por indios, negros y chinos) constituyó un proceso al que el Estado fue ayudando de manera gradual, y no fue el resultado espontáneo de sentimientos en contra de los extranjeros (Bonilla, 1978: 230). Para que ocurra una sublevación campesina nacionalista, debe estar apoyada por una base regional con un área de identidad localizada, pero donde exista la solidaridad en todos los poblados, y parece que no prevaleció ninguna de estas condiciones en los tipos de rebeliones campesinas aquí descritas (Taylor, 1979: 145).

El significado de la cohesión cultural al evaluar las demandas de "etnicismo" y "nacionalismo" entre los campesinos mayas del siglo XIX se analizará más adelante; primero vamos a referirnos brevemente a la intranquilidad popular tan difundida de los indios en México a mediados del siglo XIX. En un estudio ya mencionado, Reina muestra que tal protesta campesina recurrente se debía a la concentración

cada vez mayor de las tierras causada por la legislación liberal de 1856, que transformaba las tierras comunitarias en propiedad privada, así como a las intolerables condiciones en las que laboraba una fuerza de trabajo libre, reclutada para servir en las plantaciones de productos comerciales tales como el tabaco, el henequén y la caña de azúcar (1980: 21-24). Las protestas campesinas continuaron hasta el final del siglo XIX, agravadas por una legislación que favorecía la colonización de "tierras sin ocupar" y el aumento del valor comercial de las propiedades. Las protestas populares posteriores encontraron su expresión política en el movimiento armado de los mestizos en 1910 (Knight, 1986).

Una mezcla de reacción indígena en contra de los decomisos de la tierra, el reclutamiento forzoso (y los malos tratos) de la mano de obra, el simbolismo mesiánico y el odio racial resultado del aumento en el poder económico de las elites no indias motivaron la tremenda y sangrienta rebelión de la llamada "Guerra de castas" en Yucatán (1847-1853) y Chiapas (1869). Los temores que producían estas rebeliones en la sociedad mexicana del siglo XIX estaban fundados en una serie de factores, en especial en la fragmentación de los límites territoriales (por ejemplo, la secesión de Texas y la intervención de Estados Unidos), la amenaza extranjera a la soberanía republicana y la creencia en que la irresponsabilidad de las "tribus bárbaras armadas" (Brading, 1973: 642) podía destruir la "raza hispanoamericana" (Brading hace referencia a la prensa de ese periodo). A este clima de ansiedad debe añadirse la manifestación explosiva del sincretismo mesiánico derivado del catolicismo colonial (tan despreciado por los fundadores del Estado liberal) que actuaba como una ideología de cohesión étnica.

Durante el conflicto regional, el surgimiento de la sublevación maya de Yucatán ganó fuerza entre elites no indias que peleaban entre sí y estaban motivadas por objetivos encontrados (o sea, centralismo y separatismo). En 1840, algunas luchas mayas se alinearon en favor de los separatistas, pues se les había prometido la restitución de sus tierras. Sin embargo, siete años después, los separatistas y los centralistas unieron sus fuerzas para combatir una rebelión maya bien organizada, la cual llegó a ocupar dos terceras partes de la península y proclamaba el exterminio (o expulsión) de la población blanca

del territorio de Yucatán. Esta guerra racial, a la cual la población no india respondió de manera violenta, se apoyaba en una forma no jerárquica de movilización de guerrilla, el suministro de armas que provenían de Honduras Británica, y el apoyo ideológico alrededor del culto de la Cruz Parlante (Reina, 1980: 363-415).

El mesianismo prendió en los Altos de Chiapas como respuesta a las condiciones de vida extremadamente pobre de una población ya agotada por la confiscación de sus tierras, el pago de impuestos excesivos a la Iglesia y otros abusos. Los tseltales dieron origen al culto en torno a las Piedras Parlantes, como rechazo a la mediación de la parroquia local que ayudaba a perpetrar una severa explotación de los indios a manos de mercaderes no indios y de terratenientes (Reina, 1980: 45-57). Contrariamente a las llamadas "revueltas nacionalistas" de finales del siglo XIX en Perú, las rebeliones mayas estuvieron motivadas por un fuerte simbolismo étnico para contrarrestar el dominio económico de una sociedad no india percibida de distinta manera. Es más, como lo establece Reina, la sublevación de Yucatán logró echar a andar un proyecto etno-político con demandas por la autonomía cultural (1980: 37).

El gobierno central combatió ferozmente las rebeliones de indios, al igual que otras formas de protesta, como también lo hicieron la población civil, las elites y el ejército mediante diversas estrategias de coerción: superioridad en el armamento, reclutamiento de líderes indígenas y fomento a las divisiones internas; división territorial (por ejemplo: la península de Yucatán fue dividida en 1902 en tres unidades gobernadas separadamente: Yucatán, Campeche y Quintana Roo), así como hostigamiento a poblados y ejecuciones sumarias. Estas últimas alcanzaron proporciones tales que surgió la preocupación de que la "fuerza de trabajo" estuviera en peligro de extinción, lo que llevaría a la bancarrota a las plantaciones comerciales. La deportación de indios como esclavos era una medida ampliamente utilizada para aplacar la sublevación de los indios, además de preservar los intereses económicos de las elites: en 1869 se enviaron mayas a Cuba, Baja California, Sierra Gorda y Zacatecas, así como tseltales a diversas áreas del norte de México; en 1906, yaquis del norte fueron enviados a la península de Yucatán (Reina, 1980).

Los diversos ejemplos aquí presentados de revueltas de indios nos muestran la capacidad que éstos tuvieron para defender sus propios intereses y reaccionar en contra del estado generalizado de sumisión en que se les mantenía. La capacidad de ciertos grupos indios para lograr visibilidad política (Adams, 1992: 199) se debió a la existencia de algún grado de organización colectiva interna, como quedó plasmado en la inversión de tiempo y recursos en la lucha, en el sacrificio del tiempo de labranza, la búsqueda de cohesión social al recurrir a las fuerzas sobrenaturales y los ritos, así como el hecho de elegir y seguir a sus líderes. El cambio gradual de la subordinación pasiva a una protesta abierta permitió también la construcción de percepciones antagónicas (étnicas y de odio racial) entre indios y no indios. Sin embargo, lo más significativo radica en que tales percepciones rivales han fraguado un aspecto perdurable en las relaciones etno-sociales: desconfianza y temor mutuos. La sociedad dominante tenía miedo a las rebeliones de indios, mientras que éstos se movilizaban como respuesta a la violencia y la agresión.

Una revisión a la "red llena de agujeros"

La indianidad contemporánea consiste en un legado de múltiples estratos de tradiciones culturales derivadas de transformaciones históricas y sociales. Son los vestigios de los años anteriores a la Conquista, la durabilidad del catolicismo colonial para ayudar a proporcionar mecanismos de cohesión social, la capacidad de protesta en contra de la represión, y la influencia de las políticas educativas y de aculturación del Estado-nación moderno. La identidad étnica de los indios es también un proceso continuo de construcción inmerso en los patrones dominantes del capitalismo avanzado. Investigaciones recientes sobre la migración colectiva transnacional de los mixtecos ponen de relieve la capacidad que tienen estos grupos para resistirse a la pérdida de identidad étnica, y de transformarla o reconstruirla en lugares lejanos (tan lejanos como el valle de San Quintín en California), pese a que sus signos de identificación cultural se hayan quebrantado severamente en su propio lugar de origen en Oaxaca (Nagengast y Kearney, 1990).

En la discusión sobre la indianidad en el periodo nacionalista moderno, resulta tentador empezar la investigación con la sobrevivencia de los legados culturales del pasado. En virtud de que el indio está, explícita o implícitamente, relacionado con los tiempos precolombinos, el método utilizado para poner a prueba la reconstrucción de la identidad india consiste en medir la vitalidad moderna de las experiencias culturales del pasado. El estudio de Judith Friedlander (1975) investiga el significado de "ser indio", según la importancia de los rasgos culturales prehispánicos en la vida cotidiana de un poblado nahua de 4000 habitantes. Dos resultados importantes pueden derivarse del estudio de los hueyapeños. El primero es que la identidad india en el poblado no mantiene ningún legado prehispánico, a excepción de los aspectos lingüísticos; los miembros de la comunidad ni siquiera saben, ni están interesados, en saber de la existencia de tal pasado (Friedlander, 1975: 84, 194). Sin embargo, los fuereños los llaman "indios", con una connotación peyorativa para los miembros del poblado, porque "ser indio" significa estar marginado, ser pobre y carecer del consumo material de los insumos modernos. La identidad hueyapeña implica una desventaja sociocultural. A falta de una cultura propia, los huayapeños tratan de emular sin éxito la cultura española dominante, y aun así tienen una percepción "negativa" e "inferior" de sí mismos (Friedlander, 1975: 71, 76). El segundo resultado añade todavía más contradicciones a tal posición carente de privilegios. La indianidad es una fabricación ideológica sobre la cual se construye la cultura nacional, porque los indios permanecen vinculados a un legado imaginario prehispánico, y éste tiene la función de mantener una originalidad cultural (Friedlander, 1975: xvi). Una investigación similar en Bolivia (Abercrombie, 1992) somete a análisis la práctica actual de la sociedad no india de construir arquetipos románticos de los indios ligados al pasado.

Friedlander (y Abercrombie) ha demostrado de manera convincente que la búsqueda de la indianidad, en términos de la vitalidad del pasado prehispánico, debe conducir inevitablemente a resultados decepcionantes. Otros tipos similares de romanticismo pueden encontrarse en los argumentos que señalan que las organizaciones socioculturales étnicas permanecen encuadradas en "formas y

estructuras de opresión y explotación" (Díaz Polanco, 1992: 291) intactas que perpetúan la falta de efectividad de las movilizaciones políticas de los indios. Pongo de relieve la capacidad de los indios para adaptarse y movilizarse a modo de sobrevivir en ambientes culturales hostiles, y busco demostrar que la indianidad no es necesariamente una expresión estática ni petrificada de identidad "negativa" o de inferioridad, sino un estado de conciencia social resultado de una larga historia de sometimiento y discriminación. La conciencia social que algunos indígenas tienen también se manifiesta en la necesidad de fabricar y reconstruir imágenes dignificadas de la indianidad, y muchos de mis informantes expresaron el deseo de un movimiento renovador en la búsqueda de su propio etnocentrismo.

La protección que se procuran a sí mismos los pueblos marginados

Ahora analicemos las opiniones de los entrevistados, las cuales están organizadas bajo los rubros de percepciones de exclusión social e imágenes positivas de la identidad india. Fueron agrupadas según la región de origen de los informantes.

Chiapas, Jonatán López Rodríguez, lingüista tseltal:

> Me molesta mucho la desigualdad de las relaciones sociales y la discriminación que sufren los indios, porque el indio es un individuo marginado en lo político y en lo social. Quienes no son indios aún se dirigen a nosotros como seres inferiores e inútiles; nuestros pensamientos no tienen validez, como tampoco nuestra lengua ni nuestra cultura.
>
> Los mestizos están cambiando la manera de vernos; comienzan a entender nuestra realidad, la que está cambiando un poco. Por ejemplo, San Cristóbal era un pueblo muy racista pero, al mismo tiempo, era el pueblo más cercano a los Altos de Chiapas y a los indígenas, y se ha ejercido mucha presión a los indios en su vida diaria para ser aceptados. Las cosas están cambiando y ya no es lo mismo que antes, pero ello se debe a nuestra presión, y claramente a que nosotros, los indios, hemos resistido el abandono en que se tiene a nuestra cultura y hemos preservado nuestro idioma y vestimenta. El mestizo está comenzando a aceptar que sería muy difícil eliminar nuestra indianidad.

Chiapas, María Roselia Jiménez Pérez, profesora y escritora tojolabal:

> Siempre hemos estado conscientes de nuestra situación porque nosotros, los indios, hemos sufrido demasiado. Todos los días vemos personas de nuestra raza que sufren por las injusticias cometidas en nuestra contra. Quisiéramos hacer algo al respecto, pero es nuestra pobreza la que nos trae la injusticia. Por medio del trabajo que realizo, me gusta creer que hago algo para expresar el lado positivo, la belleza de mi gente, porque mi trabajo consiste en registrar y escribir las tradiciones de la gente. Quisiéramos hacerlo antes de que todos mueran. Los viejos tienen un espíritu literario inmenso; por intermedio de ellos, nos gustaría que quienes no son indios sepan la gente que somos. Mi primera preocupación es demostrarle al mestizo que nos han ofendido mucho, y que deben respetamos y respetar nuestra lengua y cultura. Es muy importante en nuestra vida ser capaces de decir que rechazamos una lengua nacional (el español). Tuve la oportunidad de expresar en público tal sentimiento individual, el 12 de octubre [de 1992] durante un evento en contra de los 500 años [de celebración] en San Cristóbal. Para mí fue el inicio de un proceso para expresar nuestra situación; estoy segura de que tal sentimiento colectivo no va a detenerse. Hasta los niños reprochan su situación de explotación. Creo que se trata solo de un acto de justicia y que hacemos bien en expresarlo así, porque la gente ha de reconocer que hemos sido maltratados, discriminados y ofendidos. Siento verdadera tristeza por todo lo que nos ha pasado.

Oaxaca, Franco Gabriel, mixteco, sociólogo y catedrático universitario:

> La relación entre indios y no indios está expresada primero en el plano ideológico: el problema de inferioridad cultural. El hecho de que yo crea que tengo el derecho de arrebatar tu mercancía en la entrada del mercado, y tú aceptas ese acto de violencia, significa que no se trata de una relación laboral, sino de una situación de inferioridad y superioridad. Este tipo de abusos se observa en Chiapas o en Oaxaca, donde las relaciones sociales se basan en el tradicionalismo y donde el color de la piel y el estatus social del individuo tienen más trascendencia; en otras palabras, donde el mestizaje no ha logrado traspasar barreras. Una persona se identifica en términos de lugar de origen, vestido, idioma, modales. Son los signos de la identidad social, y estos signos permiten la construcción de la discriminación. Por tanto, a fin de evitar la discriminación, el indio se dispone a tomar medidas objetivas que lo protejan

> (a él o a ella). Él, o ella, va a disfrazar o esconder sus signos objetivos de identidad: vestido, idioma y origen.
>
> Hay otras cuestiones que están ligadas a la situación de discriminación, y relacionadas con nuevos problemas tales como temas de conciencia e identidad. El primero es la manipulación e invisibilidad política de los indios. La manifestación más evidente de aquélla es llevar a los indios a actos políticos vestidos a la usanza tradicional. Por estos medios, se puede argumentar que uno no lleva sencillamente a la gente a manifestaciones, sino que se lleva a personas que tienen un significado especial. Se pide a los indios que estén presentes, con toda su indianidad, precisamente en ese momento particular, a fin de legitimar a un candidato político o a un proyecto de desarrollo. Hay muchos ejemplos de esto: uno de ellos es el indigenismo. El segundo problema es la invisibilidad política, es decir, la ausencia de pueblos indígenas en la construcción de la nación. Ésta es una nación edificada sobre la ambivalencia. El artículo 27 de la Constitución establece que toda la tierra pertenece a la nación, pero en este caso, ¿quién es la nación? Recuerdo la historia de mi pueblo, cuando queríamos que se reconociera oficialmente nuestra lengua. Perdimos la batalla, pero nos dimos cuenta de que habíamos entrado al juego con desventaja, porque no tenemos un lugar en esta nación, no hemos participado en su construcción ideológica y no tenemos derechos.

En estas opiniones se puede percibir una situación de conocimiento sociocultural derivado de la subordinación histórica de los pueblos indios. Entre nuestros informantes se percibe la discriminación con claridad como resultado de la continua existencia de signos de diferenciación cultural; esto es, debido al despliegue abierto y a la práctica de algunos signos visibles de identidad (vestido, lengua, modales, origen). Es interesante resaltar que un signo de identidad, la vestimenta, se comentó en dos situaciones diferentes; ambas ejemplifican la reacción y la manipulación de la sociedad dominante: el tseltal de Chiapas se refirió a la importancia de preservar los signos de diferenciación como un mecanismo para aplicar presión en el dominio del mestizo en áreas predominantemente étnicas; el informante mixteco comentó acerca de la práctica difundida de usar las tradiciones étnicas para el consumo político de quienes no son indios. El rechazo a este tipo de manipulación folklórica, o confiscación cultural, no es pasivo,

como también se puede observar en el siguiente comentario de María Luisa Góngora Pacheco, escritora maya:

> Los mayas rechazan la manipulación folklórica de nuestros símbolos y sabiduría. Ha sido costumbre que en ciertos eventos oficiales se pide a la gente que baile sus danzas tradicionales cuando viene aquí algún burócrata. De manera similar, rechazamos a las llamadas "princesas" y "sacerdotes mayas"; un verdadero curandero maya nunca permitiría que lo usaran para propósitos ajenos al grupo; quienes son mayas, saben bien eso.

Dado que un elemento de autoprotección como indio es, por lo general, un sentido de estar *expuesto* a una situación permanente de conflicto como resultado del despliegue de "signos visibles de identidad", el comentario de Franco Gabriel arroja luz sobre la materia: es probable que el individuo tome medidas objetivas de autoprotección para evitar el hostigamiento, la discriminación y la vergüenza. Friedlander, de manera similar, registró que los hueyapeños, hablantes de náhuatl, evitaban hablar español fuera del pueblo (1975: 74). Algunos mecanismos de autoprotección podrían significar un deseo de los individuos por emular la cultura dominante o el rechazo de la suya propia. Sugiero que aún prevalece la ambivalencia de esta identidad para expresarse a sí misma dentro de un ambiente de disimulo y discreción. Si bien no es fácil encontrar una evidencia preconcebida y concreta para apoyar esta sugerencia, se puede traer a colación el análisis de Gruzinski sobre la manera como la privacidad y la discreción del ámbito local (algunas veces reforzado por la lejanía geográfica) ayudó a los indios a disimular el único microcosmos que podía evitar el entrometimiento de la censura española (1993: 91, 146, 176). Gruzinski se embarca en la impresionante tarea de encontrar la existencia y la transformación continuas del imaginario indio, y para ello ha considerado con seriedad las virtudes de privacidad y discreción a partir de las cuales otros rasgos protectores importantes han logrado perdurar, tales como la idolatría y la curandería (1993: 172). Al analizar la posibilidad de que la identidad sobreviva en un ambiente de discreción debido a la atmósfera represiva predominante, la observación de la maestra tojolabal: "tuve la oportunidad

de expresar en público tal sentimiento personal" en relación con la necesidad de que los mestizos "respeten nuestra lengua y cultura", confirma el punto de vista de que el dominio público por lo general no está disponible para que los indios puedan expresarse o para que manifiesten *sus* pensamientos.

Uno de los principales propósitos del presente estudio es explorar las percepciones que tienen de sí mismos los indígenas, estudiantes y profesionales, y las que tienen de *sus* propios grupos y pueblos, y de la sociedad no india, en un intento por evaluar las bases subjetivas de las que se deriva la identidad india. A fin de recopilar información significativa sobre la manera como los indígenas perciben al resto de la sociedad, se pidió a los estudiantes que asignaran puntos a *sus* opiniones:

Me gusta mucho (valor de 1 punto)
Me encanta (valor de 2 puntos)
No me gusta (valor de 1 punto)
No lo soporto (valor de 2 puntos)

en respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuál de los siguientes aspectos de México te gusta o no te gusta?

la tradición indígena
los pueblos indios
los mestizos
los blancos
la discriminación
la desigualdad
la pobreza de los indios.

La primera parte del enunciado (Me gusta) intentaba encontrar el grado de "auto estima" que había entre los estudiantes (rubros 1-4). Se añadió también otra posibilidad, "la tradición indígena", a fin de averiguar si los estudiantes pueden atribuir valor a las tradiciones o, a la inversa, ignoran la situación sociocultural de la población indígena; en otras palabras, medir la influencia de una declaración

común que refleje el lugar que ocupan los indios en la sociedad: "Me gustan las tradiciones indias; pero no me gusta la gente india". La segunda parte de la pregunta (te gusta o no te gusta) intentaba medir las opiniones de los estudiantes sobre los aspectos de la sociedad que afectan predominantemente la vida étnica.

Lo que más valoraron los 60 estudiantes fue la tradición indígena (respuestas de nueve posgraduados y 43 graduados). De la puntuación más alta obtenida sin respuesta acerca de los "pueblos indios" (8 y 33), puede deducirse que entre los estudiantes prevalece la incertidumbre en lo referente a su autoestima como indígenas. También es posible que el cuadro resulte incompleto, dado que hay respuesta positiva hacia los indios, y dado que la más favorable "Me gusta" fue contestada (2 y 17) más que la respuesta "No me gusta" (0 y 0).

Estos resultados no son del todo sorprendentes. Algunos indígenas perciben su identidad en términos de estancamiento, vulnerabilidad y falta de conceptos y significados claros. Las culturas étnicas no dominantes, en la tradición gellneriana, más allá del nivel del poblado, carecen de medios para engendrar cohesión así como para construir y reproducir significados homogéneos. Esta preocupación se ilustra en el siguiente comentario de una escritora tseltal, que expone un punto de vista autocrítico de "aquello que le han dicho que es maya", sin estar segura de qué es el ser maya.

Isabel Juárez Espinosa:

> Mi punto de vista es que la identidad del maya en la actualidad está encerrada aún en un marco colonial. Es preciso que superemos esta etapa. Necesitamos reconstruir el significado de lo maya. La historia nos dice: los mayas fueron matemáticos, construyeron esta y aquella ciudad y fueron astrónomos; pero esto no es suficiente para ser maya. Creo que es importante tener la capacidad de sentir el proceso de construcción de la identidad maya. No es suficiente con afirmar, "soy maya"... maya, pero ¿en qué sentido? Aún carecemos de una explicación construida por nosotros mismos, que nos diga cuál es el significado de ser maya, por qué nos autodenominamos "mayas"; pero somos nosotros quienes tendríamos que conciliarnos con tal búsqueda; los mayas deberían hallar una explicación que diera cuenta de sí mismos, pues "se

> les pide que sean mayas" y no les queda claro en qué consiste ser maya. En la región donde vivo se hablan ocho idiomas diferentes, además de las variantes lingüísticas. Entre los mayas tenemos problemas de comunicación. Por ejemplo, los escritores y dramaturgos de mi región, quienes son integrantes de la recién formada Asociación de Escritores Zoque, organizan reuniones mensuales porque ésta es la única manera de resolver los problemas de comunicación y de intercambiar ideas. En dichas reuniones nos damos cuenta de que no solo estamos discutiendo nuestros problemas individuales de cómo vamos a publicar nuestras compilaciones y escritos... terminamos discutiendo el aislamiento en que nos encontramos.

Continuando con los resultados de cómo se ven a sí mismos los indígenas, la información muestra la escasa consideración que tienen los estudiantes indios hacia el mestizo: priva una elevada marca de "No me gusta" (9 posgraduados y 43 graduados) y marca cero para "Me gusta" (0 y 0). La valoración acerca de los blancos es un poco diferente a la de los mestizos (9 y 48 de "no me gusta"; 1 y 2 "me gusta"). Es evidente que los estudiantes indios muestran preferencia por las personas indias y rechazan a los mestizos y blancos en proporción similar.

La información puede interpretarse como que los estudiantes interiorizaron una opinión de sí mismos en cuanto diferentes y opuestos de los demás grupos socioculturales; en otras palabras, aceptan que no pertenecen a los sectores dominantes de la población. Bartolomé Alanzo Camaal, funcionario maya, también expresó esta idea:

> Ningún miembro de la sociedad dominante que no se considere parte de la raza indígena mostrará interés por aprender o asimilar lenguas indígenas, ni sus valores. De manera similar, los miembros de comunidades indígenas que han podido ir a la escuela pueden aprender los contenidos educativos de la sociedad nacional, pero no entienden plenamente sus significados porque éstos resultan totalmente ajenos al modo de vida de los indígenas.

La información obtenida como respuesta a la segunda pregunta ("¿Qué te disgusta más de México?") demuestra que la discriminación es intolerable (8 de graduados y 38 de posgrado) y registra

un total de 14 preguntas sin responder; y ocurre lo mismo con la "desigualdad" entre quienes son indígenas y quienes no lo son (8 y 38), donde se registraron 14 preguntas sin responder. Es evidente que la pobreza material resulta inaceptable (9 y 35, y 16 preguntas no fueron respondidas).

Dichos datos son útiles para determinar las bases de una identidad separada. Los estudiantes se identifican positivamente con su propia gente, reconocen las características socioculturales que los hacen diferentes de los mestizos o de la gente blanca, y están conscientes de los problemas socioeconómicos que afectan a las sociedades de indios: discriminación, desigualdad y pobreza material.

El peso ideológico de la palabra "indio" como marca fundamental de una identidad cargada de connotaciones peyorativas produce una situación mucho más complicada que la polarización aceptada comúnmente de los indios frente a quienes no lo son. Los indios se identifican y designan a sí mismos en una variedad de modos que expresan su lugar de origen y relaciones laborales. Estos individuos disponen de un extenso vocabulario a fin de evitar la palabra "indio" como referente de identificación. Las referencias se dirigen primeramente al lugar de origen —la costa, las tierras altas, las tierras bajas—, que deslinda la región lingüística y, después, se hacen referencias concretas a la ciudad o pueblo de origen. Una muestra completa de identificación geográfica y lingüística sería: un mixteco de las tierras altas, un nahua del centro. Las palabras en español utilizadas en la sociedad mestiza que señalan la camaradería o el compañerismo, tales como "compañero" o "cuate" son poco utilizadas entre los indígenas; no así los términos "paisano" (campesino, coterráneo) o "compita" (diminutivo de "pariente"), que son empleados ampliamente. Las designaciones más importantes son las palabras "bilingüe" o "maestro bilingüe", que denotan posiciones de alto estatus y respetabilidad. Uno de los profesionales entrevistados proporciona perspicaces declaraciones acerca de la manera como los indios se perciben a sí mismos y perciben a los otros:

Luis Reyes García:

En los tiempos de la Colonia, la distinción entre indios y españoles era clara, pero era una relación de subordinación. Los indios temían

> a los españoles y este miedo se ha heredado. De niño recuerdo que evitaba ver al coyote. Me asustaba mucho cuando veía uno porque se les relaciona con desastres, mala suerte, enfermedad, y sucede que a los españoles de la Colonia y a los no indios de la actualidad se les nombra "coyote" [el vocablo tiene diversos significados: una "persona astuta", el "guía" de los inmigrantes ilegales, "especulador", "intermediario"]. Hay regiones en este país donde los indios conservan su nombre etnocéntrico y tienen nombres para designar a las personas no indígenas. En mi propio pueblo, diferenciamos a tres tipos de personas: nosotros, los macehuales, la gente que pertenece al pueblo; el coyote, que no es indio, y el pilume, persona indígena que no pertenece al pueblo. Estos últimos son "indios", pero no nahuas. En Tlaxcala no hay una palabra para expresar la etnicidad, lo que no deja de ser interesante, pero no significa que no se tiene conciencia de pertenencia étnica [adscripción] o que no hay distinciones étnicas ni raciales. Un ejemplo concreto es este pueblo, Tepeapulco. Aquí la gente usa el idioma náhuatl en su vida diaria, si bien no hay una palabra para designar a los indios y a los no indios. Sin embargo, aquí nadie acepta ser llamado "indio" ni "mestizo". Aceptan solamente la palabra "tlaxcalteca" [el nombre de la región, no del grupo étnico]; pero la gente aquí usa la palabra "indio" para los campesinos que venden su mano de obra.

Los indios vistos por los indios: imágenes positivas

La información sobre el estado en que se halla la identidad étnica contemporánea se obtuvo mediante el indicador "uso de medios masivos de comunicación". Se utilizó este indicador porque la intención era formular una pregunta clara que pudiera reflejar cabalmente los proyectos de los pueblos indígenas. Quise planear un método mediante el cual se penetrara en sus ideas sobre el futuro, para conocer sus preocupaciones sobre la reproducción de la identidad en condiciones modernas y entender cómo les gustaría verse reflejados si tuviesen la capacidad de forjar su propia imagen.

En el entendido de que los medios masivos no solo constituyen un signo de modernidad, sino que están disponibles, se encuentran por todas partes y no se confunden con ningún otro modo de comunicación, y que la tecnología de los medios es el vehículo por el

cual el nacionalismo y su información cultural son trasmitidos de manera eficiente (en relevo de la palabra impresa, que trajo consigo la noción de "comunidad imaginada"), se formularon algunas preguntas hipotéticas a los informantes. Por ejemplo, si tuvieran la oportunidad de transmitir por radio o televisión programas de gran escala, que atravesaran los límites socioculturales, cuáles serían los temas culturales que les interesaría tratar: temas de la historia de los indios, costumbres indígenas y tradiciones, o temas que persuadieran a quienes no son indios de aumentar su respeto hacia los pueblos indígenas. La gran cantidad de información obtenida mediante esta encuesta otorga motivos posteriores para valorar el "autoconocimiento subjetivo" de las colectividades étnicas (Urban y Sherzer, 1992: 5).

El consenso del grupo de posgraduados es que los "temas de la historia india" deberían ser difundidos (8), contrariamente al grupo de graduados, cuyas preguntas sin respuesta fue más elevado (36) que el simple "sí" (14). Sin embargo, fue una sorpresa encontrar en el grupo de posgraduados algunos comentarios hechos voluntariamente en el cuestionario, tales como: "Yo les enseñaría a los mestizos que no tienen historia".

Dentro de los límites de esta investigación, no es posible aseverar que tal discrepancia en los puntos de vista sobre el tema de la difusión de la historia indígena sea un factor confiable del grado de asimilación entre los estudiantes de licenciatura y de posgrado. Sin embargo, hay más conocimiento étnico entre los del último grupo, y pueden citarse algunas razones evidentes: el grupo pequeño de posgraduados toma cursos específicos de lenguas indoamericanas e historia, que son presentados con rigor académico; se dedican al estudio de tiempo completo, y algunas de sus cátedras son impartidas por profesores indígenas (por ejemplo, Luis Reyes García y Ubaldo López García). Ello indica un deseo más comprometido por recibir instrucción académica, si se los compara con cursos enfocados en técnicas pedagógicas (el tipo de cursos recibido por el grupo mayor de estudiantes de licenciatura). Será importante corroborar y comparar en una investigación futura los diversos grados de asimilación de estos dos grupos de estudiantes.

En general, las "costumbres y tradiciones indígenas" son temas que los informantes consideraron que debían difundirse para información de la sociedad no indígena (6 posgraduados y 27 no graduados). Para terminar, la gran cantidad de respuestas sobre el tema del aumento al "respeto a los pueblos indígenas" (10 posgraduados y 27 no graduados) señala que dichos estudiantes, en especial el grupo de posgrado, tienen un fuerte interés en que el resto de la sociedad los considere como iguales; desean generar y alcanzar un lugar de mayor respeto en toda la sociedad.

La sección sobre "Programas de los indios en televisión y radio para consumo de los pueblos indígenas" se centró en alentar respuestas según los siguientes temas: historia india, mitos y leyendas, ciencia y tecnología, imitar el comportamiento de los mestizos, abandonar las tradiciones indígenas e inculcar la cultura de los ancestros.

La difusión de la historia india se consideró un tema importante en la opinión del grupo de posgraduados (6); no así en la gran cantidad de respuestas derivadas de la muestra de los graduados (43). Las razones de tal discrepancia de opinión son similares a las ya discutidas en relación con el tipo y contenido de la instrucción recibida por los grupos de la muestra.

En cuanto a la difusión de mitos y leyendas, tema en el cual aún priva la incertidumbre sobre la comunicación masiva de esta información, la situación resultó distinta. Aquí muchas preguntas quedaron sin respuesta (7 posgraduados y 37 de licenciatura). Esto tal vez pueda atribuirse al hecho de que, como resultado de las políticas de asimilación, las generaciones más jóvenes no tienen conocimiento de dicha información cultural. Las opiniones del grupo de profesionales ofrecen información sobre la importancia de recuperar y difundir los mitos y las leyendas. He aquí algunos ejemplos.

Yucatán, María Luisa Góngora Pacheco, traductora del maya y escritora:

> Para mí es muy importante inculcar el sentido de confianza dentro del grupo maya y crear medios de intercomunicación entre los mayas de Yucatán, Campeche y Quintana Roo. Es muy importante poner atención a la enseñanza de mitos étnicos porque refuerzan la conciencia étnica.

Chiapas, Jacinto Arias Pérez, antropólogo tzotzil:

> Los indios de Chiapas tienen su propio repertorio cultural de mitos, ya sean mayas o católicos. ¿Cuál es el más importante: el maya o el católico? No lo sabemos. No estoy interesado en saber si esos mitos son historias verdaderas o no; eso no es lo que importa. Yo haría programas en los medios para reforzar la cultura de los pueblos indígenas, para demostrarles quiénes son y cuán diferentes son del resto de la sociedad. Incluiría también la difusión de mitos, cuentos y leyendas, porque se trata de un material muy importante para revitalizar la identidad de los pueblos indígenas.

Campeche, Cessia Esther Chuc, antropóloga maya e investigadora:

> La cultura maya ha perdido mucho de su contenido original. Por ello, si contara con los medios para producir un programa de televisión como tú me lo estás pidiendo, crearía algo que tuviera que ver con la unificación de los mayas de la península; es decir, tener la capacidad de facilitar el intercambio de ideas, valores, experiencias, a fin de restaurar el sentido de la confianza cultural entre los mayas, porque el maya ha dado mucho más de lo que ha recibido. Algo que hemos olvidado es la enseñanza de los mitos, los cuales confieren fortaleza a la conciencia. El poder de los mitos en la cultura maya es muy impresionante. El mito de la Cruz Parlante, por ejemplo, le dio al maya el poder de organización y convicción de la movilización durante la Guerra de castas.

La "ciencia y la tecnología" solo resultan de relativo interés para el consumo de la sociedad india (5 y 14). Sin embargo, es interesante observar que ninguno de los estudiantes de las muestras produciría un programa de televisión que versara sobre el abandono de la tradición indígena (10 y 50), o un programa que fomentara el mestizaje (10 y 50), mientras que la mayoría en ambos grupos haría hincapié en la producción de programas que resaltaran la "cultura ancestral" (9 y 38). La explicación por uno de los profesionales, el tseltal Jonatán López Rodríguez, lingüista, de Chiapas, es la que sigue:

> Si contara con medios masivos, les enseñaría a los mestizos los aspectos de mi cultura tseltal. No estoy mintiendo, pero mi cultura es más sincera y menos competitiva, mientras que la cultura del mestizo es pura fantasía... Si me das los recursos, puedo producir un programa sobre la leyenda del maíz rojo.

En resumen, los estudiantes expresaron un notable interés en la difusión de la historia de sus culturas, como se midió mediante el indicador de "los medios masivos modernos bajo el control de los pueblos indígenas". Respuestas similares se derivaron del grupo de profesionales.

La indianidad es resultado de la unificación hispanicista de la micro etnicidad nativa. Aquí hemos discutido en general algunos de los rasgos que determinan la indianidad moderna (no así la identidad étnica de un grupo en particular), tomando en cuenta la capacidad histórica para la movilización, la resistencia y la adaptación por parte de algunos grupos de indios, así como el conjunto de las relaciones sociales derivadas de la interacción con la sociedad dominante, la que ha imprimido en el individuo indígena una identidad defensiva y que disimula al verdadero yo a fin de sobrevivir en un ambiente cultural hostil.

La evidencia presentada en la parte final de este capítulo muestra que los indígenas de la actualidad están interesados en revivir y difundir sus culturas, idiomas e historias. Su deseo es forjar una visión étnica, única y propia, así como evitar y rechazar las imágenes estereotipadas e irrespetuosas creadas por los medios de comunicación no indígenas.



Capítulo 4

La nación como producto del sistema educativo

Un sistema de educación pública es una condición para construir una nación, según las teorías modernistas de nacionalismo. En México, lo más cercano a una norma en materia de educación es el sistema de educación primaria. La educación masiva ha sido política oficial desde finales del siglo XIX, y se la concibió como uno de los medios más efectivos para unificar la diversidad sociocultural; en la fraseología de quienes planeaban la educación en México, los lemas eran "forjar *patria*" (Gamio, 1916) y "educar es redimir" (Ramírez *et al., 1948)*.

Al inicio del siglo XX, los mexicanos aún estaban influidos por el clericalismo heredado de siglos anteriores, y como se trataba de una sociedad en camino a la diversificación económica, la educación estatal buscaba introducir nociones de progreso, así como medios para alcanzar el éxito material mediante la movilidad social y la adopción de un sistema de pensamiento racional. La premisa fundamental de la educación mexicana refleja una preocupación universal: unificar a la población, crear ciudadanos y preparar una fuerza de trabajo que responda al desarrollo económico. Una bibliografía extensa documenta este compromiso de largo plazo en la historia de la educación pública en México (Larroyo, 1948; Emery, 1984; De la Peña y Galván Terrazas, 1983). No es suficiente argumento, sin embargo, establecer simplemente que la educación es una condición para lograr el nacionalismo, y viceversa. Cada sistema educativo posee su propia complejidad, manifestada en ideologías antagónicas y en la contienda entre fuerzas opuestas que operan dentro de la sociedad,

como las que privan entre el Estado secular y la iglesia, y entre las dependencias gubernamentales y los sindicatos. Mi interés en este capítulo consiste en examinar la construcción del gran monopolio de la educación estatal según el punto de vista gellneriano.

Los fundamentos de la educación pública en México

Con la creación de una estructura educativa dio inicio un proceso por el cual el Estado buscaba absorber la familia o las lealtades locales, y reemplazarlas con obligaciones cívicas y de lealtad dirigidas a una comunidad más amplia. El periodo de la reforma en México de mediados del siglo XIX significó el telón de fondo de los inicios de la legislación educativa bajo el control del Estado, al suprimir la instrucción religiosa y ofrecer un contenido educativo nuevo y secular con temas tales como instrucción cívica, geografía e historia. Poco después de la restauración de la república, el gobierno de Juárez reflejó esta convicción al promulgar la Ley orgánica de instrucción pública (diciembre de 1867) que se reformuló el 15 de mayo de 1869 (Vázquez de Knauth, 1970: 96).

Con posterioridad a la primera legislación, el sistema educativo se desarrolló sistemáticamente durante el régimen de Díaz (1876-1880 y 1884-1911) en respuesta al proceso centralizador y de crecimiento económico. El sistema escolar de primaria en México estuvo organizado y planeado por Joaquín Baranda (1840-1909) quien, entre 1882 y 1901, creó el proyecto de una institución educativa centralizada y unificada, junto con Justo Sierra (1848-1912), cuyo propósito era "modernizar" las estructuras de la educación primaria cimentadas por Baranda (Wilson, 1941: 319), quien inició la construcción del aparato educativo en diversas etapas, basado en la idea de que la estandarización iba a requerir de una planta de maestros adecuada y bien capacitada; de ahí que se fundara la Escuela para Maestros de Instrucción Primaria (1887). Dos años después, la "escuela normal mexicana" estaba definiéndose, después de que en el Primer Congreso de Instrucción (1889) se añadiera el concepto de "instrucción obligatoria" a la idea de laicismo obligatorio (Martínez Jiménez, 1992: 124).

El plan de Sierra representa la conceptualización de la educación mexicana que busca alcanzar la integración étnica y la uniformidad lingüística. La educación era, según Sierra, el instrumento irremplazable para la tarea de civilizar a las masas al despertarlas de su letargo y ofrecerles una creencia positivista en el progreso. Para lograr tal propósito, Sierra introdujo tres elementos importantes con el deseo de expandir la educación mediante la creación de instituciones: el plan para proporcionar una instrucción unificada al menos en los primeros años de la educación de la población; la capacitación paralela de profesores, así como la construcción de escuelas primarias y, para finalizar, el proyecto para la Secretaría de Asuntos Educativos. Fundada en 1905 como la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes, a partir de 1921 se denominó la Secretaria de Educación Pública (SEP), con José Vasconcelos como primer secretario (Martínez Jiménez, 1992: 128).

La educación posrevolucionaria

El siglo XX ha sido testigo de un consenso poderoso sobre el contenido ideológico de una educación estandarizada con su legislación correspondiente y del intento pragmático por influir a grandes sectores de la sociedad. Con el estallido de la Revolución de 1910, el régimen de Porfirio Díaz llegó a su fin. El periodo posterior observó disturbios económicos y políticos, y uno de los efectos de esta revuelta fue la promulgación de la Constitución de 1917, herramienta legislativa que incorporó aspectos de las cartas constitucionales previas (1824 y 1857) en ámbitos tales como las libertades civiles y democráticas, y diversas cláusulas seculares y antimonopólicas. La Constitución reformada permitió que el Estado estructurara y pusiera en marcha un proceso de modernización y desarrollo socioeconómico y, como parte de ello, incluyó una disposición importante en materia de educación: el artículo 3º establece que la educación primaria auspiciada por el Estado debe ser obligatoria y gratuita; que su contenido debe inculcar el "amor a la patria" y promover el entendimiento con otros países dentro de un espíritu de tolerancia y justicia, y que cada ciudadano tiene derecho a recibir

una educación y a aprender a leer y escribir (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1985).

Se introdujeron reformas educativas, más leyes y la necesaria infraestructura a fin de que el contenido del artículo 3º llegara a grandes sectores de la sociedad. La tarea de difundir la educación masiva cobró importancia durante el gobierno de Obregón (1920-1924). La reformulación y aprobación de la Ley orgánica de Educación Pública (1920) permitió que se aplicaran diversas políticas educativas definidas por José Vasconcelos; la estructuración y puesta en marcha de sus diversos proyectos educativos ha sido documentada ampliamente (Heath, 1972; Booth, 1941). Los objetivos de estos proyectos estaban comprometidos en inculcar el sentido de una identidad nacional en la población y en la amplia difusión de la alfabetización. En términos prácticos, Vasconcelos concibió cuatro tipos de escuelas para indígenas: la escuela rural, la misión cultural, la escuela indígena y la escuela de capacitación para maestros rurales, así como las campañas de alfabetización y la introducción de un programa de bibliotecas públicas. Engracia Loyo (1992) ha documentado, por ejemplo, la multiplicación de materiales de lectura en temas de ciencia y literatura de 1920 a 1940. El gobierno lo hizo posible a fin de ayudar a la difusión del alfabetismo entre la clase trabajadora, el sector indígena, las mujeres y los niños. Tales proyectos fueron los primeros de su tipo en la historia de la educación en México, y estaban muy ligados a la idea de la formación de la nación mediante la prensa escrita.

La mitad de la década de 1920 fue un periodo decisivo para entender las dificultades que planteaba la creación de un sistema educativo auspiciado por el Estado. Los conflictos entre la iglesia y el Estado, ocasionados por las políticas seculares del gobierno, terminaron por erradicar la influencia religiosa en la educación. Las continuas disputas entre liberales y conservadores del siglo XIX resurgieron después de que los planes —irreversibles y definitivos— para hacer que la educación fuera gratuita, obligatoria y laica fueron anunciados durante el régimen de Plutarco Elías Calles (1924-1928). En resumen, uno de los aspectos de este conflicto era la renuencia de la iglesia para aplicar la legislación; la iglesia reaccionó suspendiendo

los servicios religiosos y tal vez instigando a una revuelta armada en el estado de Jalisco (Bailey, 1974; Meyer, 1974).

Programas educativos subsecuentes iniciados por el Estado sin duda tenían también el propósito de eliminar la influencia religiosa. La "educación socialista", estructurada y puesta en vigor durante la administración de Lázaro Cárdenas (1934-1940), es solo un ejemplo. Los deseos de esta educación llamada "socialista" están vinculados con la participación cada vez mayor del Estado en la economía; el programa de estudios hacía hincapié en la importancia de la fuerza física e intelectual para superar mediante el trabajo las disparidades que prevalecían en la distribución de la riqueza (Cárdenas, 1978: 18). Los acontecimientos de la segunda Guerra Mundial, así como la expropiación de las compañías petroleras extranjeras en el territorio mexicano, fueron factores que añadieron peso ideológico a la versión oficial del nacionalismo en México y, en consecuencia, a su sistema educativo. La construcción de la infraestructura educativa y el establecimiento de una red de instituciones para la capacitación de maestros originaron que en 1942 se promulgara la "Nueva Ley Orgánica de Educación Pública", autorizada durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946).

Hacia el final de la década de 1940, el sistema educativo público se acercaba a su consolidación, pero los intentos por definir su contenido ideológico junto con los lineamientos oficiales aún quedaban por establecerse. Por ejemplo, el Plan Educativo de 1947, iniciado por ley durante el segundo año de la administración de Miguel Alemán (1946-1952), resaltaba el tipo de educación conveniente para la población mexicana; en especial, que no debían importarse modelos extranjeros en virtud de que el ideal de la educación pública era "mantener la fisonomía peculiar de nuestro país" (Solana *et al.,* 1982: 330). El contenido de esta verdadera educación "mexicanizada" abarcaba tres objetivos enfocados sobre todo al sector rural: enseñar efectivamente al campesinado, mejorar las condiciones económicas y de salud de los campesinos e inculcar el espíritu cívico en cada campesino joven, con la aspiración de que los campesinos fueran considerados como parte integral de la nación (Solana *et al.,* 1982, vol. II: 330).

Tal política educativa muestra la práctica difundida de utilizar las escuelas para convertir a los campesinos en ciudadanos, escenario muy bien detallado en el estudio de Eugene Weber (1984) sobre la integración nacional del campesinado francés a finales del siglo XIX. La aspiración nacional de educar a los campesinos a fin de prepararlos para las condiciones modernas, y a la vez preservar un contexto cultural único, revela la inevitable contradicción del nacionalismo que habían resaltado los modernistas (la educación garantiza la modernización del mundo agrario) y los histórico-culturalistas (la escuela estimula la preservación de las peculiaridades culturales del país).

El presidente Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), en su primer discurso a la nación, expresó una opinión similar y señaló que su programa educativo tenía el ánimo de "vigorizar la nacionalidad mexicana, elevar la cultura, sobre todo la de las clases populares, orientar la educación para servir al desarrollo económico" (Solana *et al.,* 1982, vol. 11: 349). Esta política tenía objetivos claros de educar a los campesinos, de crear ciudadanos capaces de llenar los requisitos que planteaban las demandas de las recién introducidas políticas económicas de sustitución de importaciones y de promover la conciencia cultural de México. El modelo de conciencia cultural de México proponía lo siguiente: inculcar un sentido del pasado histórico, promover la integración, enseñar la noción de que la patria es la norma suprema, incorporar la cultura mexicana (es decir, la cultura del mestizo) a la cultura universal y adoptar la "mexicanidad" como estilo de vida (Ceniceros, 1962: 14).

La tarea de inculcar un sentido de mexicanidad basado en la reconciliación ideológica de las tradiciones hispánicas e indígenas fue reforzada oficialmente en el ámbito público: en galerías, museos y sitios arqueológicos. Ballinger escribe: "Mientras los gobiernos posrevolucionarios estaban abordando las cuestiones de la reforma agraria, los derechos de los campesinos y la educación, surgía una nueva tradición de los museos" (1993: 26). Los signos de continuidad histórica y el deseo de perpetuar las tradiciones antiguas se materializaron con el Museo de Antropología, abierto en 1964. En fechas subsiguientes, en concordancia con el interés oficial de rescatar y proteger "la obra viviente del pasado indígena", 13

proyectos arqueológicos de grandes dimensiones recibieron inversiones sustanciales *(Proyectos Especiales de Arqueología*, 1992).

Desde que en 1947 se aprobó la ley y hasta nuestros días, las políticas educativas han "mantenido el mismo deseo básico: crear y expandir un sistema educativo que sea libre, laico y obligatorio, y esté bajo el control del Estado. Sin embargo, tuvo como resultado complejos conflictos internos desarrollados dentro de la maquinaria burocrática en expansión.

Riesgos recurrentes de un monopolio educativo

La estructura educativa transita por un proceso de construcción que a menudo refleja la enorme complejidad de los sucesos. Uno de ellos es, desde luego, el impresionante crecimiento y expansión de la burocracia educativa desde su fundación en 1921. De 1976 a 1988 (durante los regímenes de José López Portillo y Miguel de la Madrid), la estructura administrativa creció a modo de responder a la expansión masiva de la educación, resultado de su índole obligatoria. Se calcula que la administración burocrática alcanzó su máximo en 1982, época en que la SEP incluyó siete subsecretarías, 44 direcciones generales, 304 direcciones y seis consejos; tenia bajo su cargo a 800 000 empleados, incluidos más de 10 000 funcionarios públicos. Controlaba 6% del presupuesto total y 93% de las escuelas, con una matricula de 80% de niños y jóvenes: más de 13 millones de personas (Morales Gómez y Torres, 1990: 71). Esta centralización y burocratización tan marcadas de los servicios educativos, entre ellos la planeación y la toma de decisiones, ha pasado por cambios importantes desde el 31 de mayo de 1983, cuando Miguel de la Madrid anunció ciertas transformaciones. La reforma de 1983 significaba básicamente el cambio del control administrativo y de los recursos del gobierno federal a los 31 estados del país. Para 1987, ya podían observarse los efectos de la descentralización, porque los 31 gobernadores firmaron un convenio relativo a la coordinación de los servicios en sus estados.

No obstante, el proyecto de descentralización ha sido desafiado por detractores poderosos. El Sindicato Nacional de Trabajado-

res de la Educación (SNTE), el sindicato más grande del país, con más de 548 355 afiliados, desafió y rechazó el plan, argumentando que era un intento por debilitar sus privilegios y derechos laborales. Esta oposición organizada refleja una discrepancia en el seno de la política nacional: el abierto enfrentamiento entre la llamada "elite de tecnócratas" y los maestros, los normalistas. El choque entre estos dos grupos de burócratas ha permeado los programas de educación y ha determinado su reducción o avance final. La colección de libros de texto editados en 1992 ilustra lo anterior y se examina más adelante en este mismo capítulo.

Morales Gómez y Torres (1990) han argumentado que las políticas educativas de ese momento respondían más bien a objetivos políticos inmediatos y no a medidas para resolver problemas de largo plazo. El avance de una elite tecnocrática en posiciones políticas elevadas, en opinión de los analistas, significó que la función de los tecnócratas consistía en legitimar las posiciones políticas y ejercer control ideológico, a fin de regular los conflictos dentro de la burocracia y sobre las direcciones políticas de los niveles estatales y federales (Morales Gómez y Torres, 1990: xv, 44). La elite que controló la SEP, por ejemplo, estaba formada por individuos con poca o ninguna capacitación formal en la administración pública. Tenían posgrados en una amplia gama de disciplinas, nunca habían sido electos por la vía del voto popular antes de ser nombrados para dirigir una dependencia gubernamental; pero, lo más importante, eran políticamente leales al jefe del ejecutivo. El ejemplo siguiente ilustra esta situación. Fue una sorpresa que Ernesto Zedillo, electo presidente en 1994, fuera nombrado para dirigir la SEP dos años antes, posición de prestigio vinculada con hombres distinguidos por sus contribuciones a la cultura nacional, tales como José Vasconcelos, Narciso Bassols, Jaime Torres Bodet, Agustín Yáñez y Jesús Reyes Heroles. Zedillo, durante su estancia frente a la SEP, se ganó el descrédito ante el público por la introducción de los libros de texto de 1992, los que, según los encabezados de los diarios, ofrecían un punto de vista "revisionista" de la historia que enaltecía las políticas de Salinas *(Excélsior, La Jornada,* 20 de septiembre de 1992). Sin embargo, conocer las razones de la destitución de Zedillo de esta oficina gubernamental año y medio después no sorprendió a nadie,

como lo revelaba una entrevista después de una reunión pública en la cual el funcionario mostró el típico caso de lealtad al presidente: "Me llamó el licenciado Colosio y me hizo la invitación [de ser el coordinador general de su campaña presidencial]. Lo primero que hice fue hablar con el presidente Salinas, quien me aconsejó que aceptara y así lo hice, con una enorme convicción" *(Proceso,* núm. 909, 4 de abril de 1994: 15).

Zedillo, de ser el menos agraciado entre los aspirantes a la candidatura del Partido Revolucionario Institucional (PRI) a la presidencia de la República, y a pesar de su controvertido papel como secretario de Educación, fue designado por el presidente Salinas como su sucesor, casi inmediatamente después del asesinato del candidato del PRI, Luis Donaldo Colosio, en Tijuana (23 de marzo de 1994).

El SNTE, por otro lado, había experimentado transformaciones importantes en su estructura desde su fundación en 1943. Concebido en un principio como centro de apoyo popular y de movilización, el sindicato seguía siendo el núcleo de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) y ayudaba a mantener unidas a las diversas organizaciones laborales y populares del PRI. Sin embargo, el sindicato entró desde la década de 1980 en una fase sin precedentes caracterizada por un abierto enfrentamiento con la elite de la SEP. Ello en parte se debió a la democratización de las estructuras de los sindicatos efectuada desde la década de 1980, alentada por las demandas de aumento en los salarios, y en parte era un efecto de la modernización llevada a cabo en la educación. También se trataba de una reacción en contra de la exclusión de los maestros de la planeación en por lo menos tres áreas: elaboración del material didáctico, influencia en la reforma educativa y acceso a posiciones elevadas en la SEP. El apoyo popular, sin embargo, permanecía en el centro del proceso de negociación entre el organismo estatal y el sindicato.

Se esperaba un gran apoyo y movilización de la organización de los maestros en una época en que el Estado requería de demostraciones de legitimación política. El hecho de que la profesión de maestro dentro de la estructura social en México sea todavía un vehículo para que los campesinos y la clase trabajadora puedan ascender en la escala social, y una fuente tradicional de empleo entre las mujeres,

explica esta situación. En las zonas rurales, los varones integraban 43% de la cantidad total de profesores; mientras que en la zona metropolitana de la ciudad de México, 74.1% de los maestros eran mujeres (Valdés Vega, 1989: 587).

En un lapso de cuatro meses, Zedillo —a la cabeza de un grupo constituido por el antiguo secretario de Gobernación, Esteban Moctezuma, y los especialistas en educación G. Guevara Niebla y J. A. Pescador Osuna— logró integrar una nueva estrategia de reforma mediante el llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Primaria en 1992. Dicho acuerdo proponía una descentralización radical de las responsabilidades de la SEP y, como en 1983, otorgaba un poder a los gobiernos de los estados, que incluía la capacidad para reformular los materiales didácticos *(Proceso JI,* abril de 1994). En 1992, este convenio fue firmado por el entonces presidente Salinas, el secretario de Educación, Zedillo, la líder del SNTE, Elba Esther Gordillo, y los 31 gobernadores. Los tecnócratas lograron con este convenio debilitar drásticamente la influencia de los maestros al punto de que han perdido mucho de su poder e influencia en la elaboración de los programas educativos; pero antes de abordar esta discusión, consideremos brevemente la organización del sistema escolar en México.

El sistema escolar en México

El artículo 3º de la Constitución establecía que la educación primaria es obligatoria y que su contenido educativo, así como la organización del personal de maestros, están regulados por principios constitucionales.

El Estado mexicano había definido para 1976 lo que consideraba "la educación general básica": la educación primaria y para adultos obligatoria (esta última derivada del artículo 2 de la Ley Federal para la Educación de Adultos de 1976, *Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 16). La educación primaria estaba definida por ocho objetivos primordiales: encauzar el desenvolvimiento integral de la personalidad, conocer los métodos científicos, favorecer la práctica de "hábitos democráticos", propiciar la conservación de

las "tradiciones y valores de la cultura nacional", la socialización, la autosuficiencia, comprender que "el presente es el producto del pasado y herencia del esfuerzo de varias generaciones", así como "formar una actitud de cambio en la conciencia de los niños, para que éstos no sean resistentes, sino flexibles ante los cambios que se produzcan en la sociedad, en la ciencia y en la cultura" (Sección Permanente de Planes de Estudio, Programas y Métodos de Enseñanza Primaria de 1973, en *Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 20). El objetivo general era diseñar normas nacionales con base en el conocimiento científico —en oposición al religioso—, la socialización, la inculcación de los valores nacionales y un sentido del pasado.

La organización del sistema educativo nacional incluye tres niveles: básico (preescolar y primaria), medio (secundaria y bachillerato) y superior (grados universitarios). En este libro se presta atención solo al primer nivel, que incluye a niños de edades entre seis y 14 años, debido a su estructura de más consolidación y gran expansión dentro de la sociedad; de ahí su relación con la idea de estandarización.

Los servicios educativos pueden ser federales, estatales y privados. Sin embargo, la mayor parte de la matricula de primaria en el nivel nacional está bajo el control del sistema federal, el cual atiende tipos distintos de escuelas: "primaria regular de tipo completo" (las que imparten los seis grados), escuelas rurales parciales o "incompletas" y escuelas "unitarias" (que aglutinan, en un mismo salón de clases y con un maestro, a alumnos de distintos grados escolares), cursos comunitarios, albergues escolares y aulas rurales móviles. Con excepción de la primera, la de "servicio completo", las demás escuelas operan en zonas rurales y se les identifica como "parciales" o "incompletas" *(Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 17).

En 1980 había 76 000 escuelas de todos los tipos en todo el país para el grupo de seis a 14 años, y atendían a 15 440 000 alumnos matriculados *(Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 24); el total de la población para tal grupo de edades era de 17 300 000 (INEGI, 1983). La estadística de 15 440 000 tal vez es engañosa, porque no toma en cuenta el hecho de que la matrícula no significa necesariamente que los jóvenes llegarán a completar su educación. De hecho, en el periodo estudiado, más o menos 1 600 000 niños no

terminaron, o reprobaron, la educación primaria, y aproximadamente 400 000 alumnos nunca llegaron a inscribirse. Así pues, la cantidad real de estudiantes que absorbió el sistema nacional ascendió a 13 700 000, cifra que las estadísticas nacionales confirman *(Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 36). En resumen: si la población total de ese grupo de edades era de 17 300 000, y solo 13 700 000 (79.19%) recibieron educación primaria, existía un grupo de 3 600 000 que no recibió educación, o muy poca, aunque cerca de 80% de los estudiantes en el nivel nacional estaba inscrito en el sistema público de educación.

El cuadro de la educación primaria para indígenas era aún más complejo y la información oficial, vaga e incompleta. La información disponible para 1982 indica que la asistencia de los alumnos indígenas dentro del sistema escolar estuvo por debajo del promedio. En ese año, la población total en el grupo de edades de seis a 14 años que "habla lenguas indígenas" era de 942 875, y la cifra registrada de alumnos indígenas del mismo grupo de edades fue de 380 000 (Ruiz Velasco y Bonilla Castillo, 1983: 39, 254). Se desconoce si esta última cifra corresponde a la cifra total inscrita o al número de alumnos que completaron la educación primaria; en consecuencia, la cantidad de personas que no terminaron su educación es igualmente incompleta y probablemente más elevada que el promedio nacional. Queda claro que la cifra de niños indígenas que no recibían educación primaria era más elevada, 562 875 o 59%, que la cifra de quienes aparentemente sí la recibían: 380 000 o 41 por ciento.[1]

[1] No debe sorprender al lector interesado en la educación indígena que los recursos disponibles para la década de 1990 sean imprecisos y permanezcan incompletos. Las fuentes no permitían configurar un punto de vista confiable de los estudiantes indígenas inscritos en educación primaria, pero la información de las fuentes oficiales señalaba que iba en aumento la condición de precariedad de la educación indígena. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el grupo de edad de cinco a 14 años en 1995 en la población indígena era de 1 349 692. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece que 717 442 niños (40%) estaba registrados. Nótese que no existe ningún acuerdo en la manera de ofrecer datos entre estas dos instituciones, puesto que la educación comenzaba a la edad de seis años, pero la información censal en dicha categoría incluía a niños a partir de los cinco años de edad. En todo caso, según la DGEI, 52 270 (7%) terminaron su educación primaria; pero había 665 172 estudiantes (90%) que no terminaron su instrucción básica. Fuentes: "Población de cinco años y más por entidad federativa, sexo y grupos quinquenales de edad según condición de habla indígena y habla española", *Datos definitivos del conteo de los Estados Unidos Mexicanos,* México,

Las estadísticas relativas a la cantidad de escuelas en zonas indígenas también son incompletas y ambiguas. Como ya se mencionó, los alumnos indígenas eran atendidos por servicios educativos rurales, es decir, "parciales". Por ejemplo, los datos para 1970-1978 mostraban que aproximadamente 1 500 000 alumnos, entre los cuales tal vez se incluyen estudiantes indígenas y no indígenas (13.5% de la matrícula nacional), estaban inscritos en escuelas rurales *(Necesidades esenciales en México: educación,* 1985: 18). De igual manera, la información derivada del estudio de Brooke y Oxenham (1980: 11) establece que 40% del total de escuelas se localizaba en el campo. Estos datos son importantes porque para la mayoría de la gente joven que habitaba en zonas rurales era difícil terminar la educación primaria, situación que, según el nacionalismo moderno, tiene dos repercusiones. Primera, el "promedio de alfabetismo" no puede alcanzarse con facilidad, lo cual amplía la brecha entre la población urbana y la rural; y, segunda, la identificación con un sentido de identidad nacional puede resultar igualmente irregular.

En resumen, el sistema educativo nacional logró atender a 80% de los alumnos en la década de 1990; aparentemente, dichos alumnos habitaban en las zonas urbanas y cursaban sus estudios en el sistema escolar completo, en contraste con los servicios inadecuados que se proporcionaban en zonas indígenas. En 1982, más de 380 000 niños indígenas (41%) que no tenían el español como primera lengua recibieron educación básica (Neumann y Cunningham, 1984: 28).

La estructura de la educación rural no era, de ninguna manera, satisfactoria. La falta evidente de recursos y la infraestructura inadecuada contribuyeron a hacer aún más difícil la planeación y provisión de educación masiva, situación acentuada por la extensión geográfica y la diversidad étnica del país. A fin de entender las dificultades con las que operaban los servicios educativos oficiales, procedo a hacer una descripción más detallada de las circunstancias.

INEGI, 1995, p. 134; y dos conjuntos de registros de la DGEI, "Matrícula de educación primaria indígena: alumnos por grado, edad, sexo, nuevo ingreso y reingreso, inicio de ciclo escolar 1996-1997" y "Matrícula, grupos y docentes de educación primaria indígena por lengua, inicio de ciclo escolar 1996-1997", ambos en *Estadística Básica de Educación Primaria Indígena Nacional,* Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP, ciclo escolar 1996-1997.

El medio rural era muy fragmentado, con una elevada población distribuida en poblados y villorrios habitados por menos de 5 000 familias y a los que se accedía solo por veredas o malos caminos. Los poblados más grandes contaban con una iglesia, una escuela improvisada, una plaza y el edificio municipal. Una fragmentación incluso mayor privaba entre las miles de localidades periféricas con menos de 100 familias: los ranchos y las rancherías. Estos asentamientos se encontraban mayormente en regiones rurales alejadas de los valles y en las montañas; con frecuencia eran muy remotos y no contaban con ningún medio organizado de comunicación con el resto del país (Russell y Salinas Pedraza, 1989: 586). Los asentamientos más pequeños eran las locaciones más comunes para los indígenas, localidades a menudo separadas por barreras geográficas que contribuían al carácter único de las ya discretas tradiciones culturales. Según el tamaño de la localidad y población, podían contar con un edificio municipal y una escuela improvisada. Por ejemplo, personas que vivían en asentamientos con más de 5 000 habitantes podían tener acceso al beneficio de un régimen de seis años completos en las llamadas "escuelas completas". Poblados esparcidos con menos de 500 habitantes podían contar con una escuela parcial o una unitaria con un solo maestro, y los alumnos que deseaban asistir a una escuela que brindara educación completa debían viajar a la que les quedara más cerca; en otras palabras, predominaba el tipo de escuela incompleto o parcial (Brooke y Oxenham, 1980: 14).

Los purépechas de Michoacán constituyen un ejemplo de la manera como operaba el sistema educativo, según el mencionado estudio de Brooke y Oxenham. Capula es un poblado purépecha que atiende a una población escolar propia con seis años completos, además de tres poblados cercanos en los dos primeros años académicos; también atiende a otra localidad para el tercer año y a otro poblado más que no cuenta con ninguna escuela. Todos estos poblados dependían de la escuela de Capula para los tres últimos años y la graduación. Una situación similar se aplicaba a casi todo el país, con alumnos que debían viajar a poblados más grandes que el suyo para concluir su educación primaria. En esta estructura del sistema educativo rural, la mayor parte de las escuelas proporcionaba solo uno o dos años de instrucción.

Sin embargo, tal forma de escolaridad tan incompleta pero tan difundida para poblados pequeños tenía una justificación. Las escuelas aspiraban a proporcionar formas de socialización y alfabetización básica para difundir el conocimiento general y desarrollar un sentido de identidad nacional e integración. Tal socialización o adquisición de la información cultural básica tenía lugar durante los primeros años de instrucción, y el único mecanismo importante disponible eran los formidables recursos del Estado: su monopolio ventajoso de los libros de texto para la primaria.

Los libros de texto para la escuela primaria

Ha habido libros de texto en México desde 1880; aunque en al inicio no estaban coordinados, contenían versiones divergentes de sucesos históricos y por lo general no estaban al alcance de todos. Sin embargo, en un sentido se asemejan a los ejemplares con los que contamos más adelante. Presentaban opiniones, ideas e imágenes de la identidad nacional y el patriotismo; por ejemplo, un libro de texto de 1880 establece: "Las repúblicas se sostienen y prosperan por el patriotismo de sus hijos, y nadie se sacrifica por lo que no conoce" (Vázquez de Knauth, 1970: 64).

Vasconcelos y Calles, a la mitad de la década de 1920, se declararon en contra de la elaboración de los libros de texto oficiales y recomendaron que los maestros utilizaran materiales recientes de lectura ya publicados. Ello se debía a que el gobierno de Calles había favorecido un auge editorial con actividades tales como bibliotecas itinerantes y ediciones populares de clásicos europeos (Loyo, 1992: 268-269).

Lo que en la década de 1990 se consideró como libros de texto de historia moderna es una serie de textos coordinados por el Estado y que comenzaron a distribuirse a partir de 1960. El motivo principal para la producción en gran escala de dichos libros se relaciona directamente con nuestra comprensión de la estandarización de las operaciones educativas del Estado. Entre 1960 y 1992 se produjeron tres colecciones de libros de texto, y su principal objetivo era difundir una sola versión, coordinada, de la historia nacional, y proporcionar

los medios básicos de socialización. En efecto, los textos de primero y segundo años ofrecían un enfoque directo para adquirir la habilidad de la socialización. En cuanto a los niños de las zonas rurales, resultaba menos probable que completaran su educación primaria, pero por lo menos tenían acceso al manual básico que los ayudaba a lograr una comunicación más allá de sus localidades.[2]

Durante la administración de Adolfo López Mateos (1958-1964) se lanzó en 1959 el llamado "Plan de Once Años", cuya aspiración era que todos los niños tuvieran acceso al primer grado y que la educación fuera popular y accesible. La política se enfocaba a la expansión de la infraestructura educativa, mediante la capacitación a más maestros y la introducción de una única versión de los textos escolares (Greaves, 1988: 339). Durante ese mismo año, y por decreto presidencial, se estableció la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Primero, se intentaba que esos libros fueran instrumentos para propagar "los sentimientos y deberes de la patria a los niños, quienes un día llegarán a ser ciudadanos" ("Decreto Presidencial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos", 1959). Segundo, con la creación de estos libros se pondría un alto a la proliferación de libros de texto con versiones diferentes de la historia de México. Tercero, los materiales de lectura coordinados serían una ayuda para imaginar los límites de la nación, para parafrasear a Anderson, al hacer que la educación fuera accesible a niños que habitaban en zonas remotas. Para finalizar, la educación obligatoria significaría que los gobiernos posteriores se ocuparían de producir los materiales escolares de manera estandarizada (Neumann y Cunningham, 1984: 14).

Las generaciones de libros de 1960 a 1992 difieren en diseño e ilustraciones, técnicas pedagógicas y estilos narrativos, así como en el realce de acontecimiento históricos específicos. Resulta esencial señalar que los textos de las dos primeras generaciones (1960-1970)

[2] Algunas de las capacidades para extender la socialización incluidas en el texto *Mi libro de segundo año* (3 215 000 copias producidas alrededor de 1985) indica cómo utilizar los sistemas de comunicación y servicios (es decir, servicio postal, electricidad); cómo identificar la moneda corriente y el uso del sistema métrico; la importancia de una escuela y cómo aprender a entablar relaciones amistosas, así como a observar el entorno y a desarrollar la curiosidad científica.

fueron resultado de concurso público abierto, tal como lo establecía el decreto presidencial de 1959, a diferencia de lo que ocurrió con la colección de 1992 (artículo 2º de la Comisión Nacional de Libros de Texto). Los textos de 1960 eran importantes por dos razones: tenían el objetivo de difundir entre los jóvenes la primera visión homogénea de México; muchos de estos libros llegaron a niños que nunca antes habían visto un libro y mucho menos habían tenido uno de su propiedad (Neumann y Cunningham, 1984: 14).

Los libros de la segunda generación (1970-1992) salieron a la luz bajo la política educativa de la administración de Luis Echeverría (1970-1976). Además de inculcar las habilidades y nociones de progreso y eficiencia, esta colección introdujo la nueva premisa de que los alumnos desarrollaran una actitud científica hacia su entorno y ambiente local, además de favorecer la comparación de diversas ocupaciones y estilos de vida de los jóvenes. La tercera generación de libros de texto anunciada en agosto de 1992 está incompleta. Los libros de historia para quinto y sexto grados fueron los únicos a los que se hicieron extensas modificaciones y dieron pie a un intenso debate crítico. El contenido de los textos resalta la ideología de la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y pone de relieve acontecimientos seleccionados del pasado reciente para justificar y perpetuar las reformas económicas del régimen anterior (es decir, el Tratado de Libre Comercio con América del Norte y el programa de desarrollo denominado "Solidaridad"). También surgió cierta inquietud cuando se otorgó a una casa editorial de España la concesión de imprimir los libros, en vez de recurrir a la oficina que utilizaba los servicios de diversas compañías editoras en México, o a la infraestructura de imprenta a la que acudía normalmente la Comisión Nacional de Libros de Texto para editar sus libros. El costo de producción de dos millones de libros ascendió a la cifra astronómica de 14 579 000 pesos (4 555 000 dólares).

Una de las constantes de este debate fue que el sindicato de profesores rechazó públicamente la validez de dichos libros. Los argumentos señalaban que los libros eran revisionistas y sesgados en su contenido histórico, además de que el enfoque que aplicaban resultaba "antipedagógico". Estos argumentos se enlazan, en parte, al hecho que producía verdadera exasperación: que la escritura de

la nueva historia de los libros de texto se había llevado a cabo bajo mandato presidencial y por tanto había soslayado el concurso público obligatorio que establecía el decreto de 1959. En vez de ello, un equipo integrado por escritores e historiadores reconocidos ofreció una versión simplificada de los acontecimientos históricos, donde se hacía hincapié en la documentación de los hechos y se eliminaba los aspectos más tradicionales del programa de estudios. Es más, la importancia central del debate de 1992 era la condena del sindicato a las restricciones de su propio rol en la formulación del material didáctico. Los líderes de los sindicatos denunciaron la indiferencia de las autoridades ante la experiencia acumulada por los maestros y especialistas de la educación en relación con las necesidades de los jóvenes.

Ernesto Zedillo, en su calidad de secretario de Educación había ordenado los nuevos libros, y reconoció la significación táctica de preservar la unidad del SNTE, dado que él mismo necesitaba de este apoyo en vísperas de la elección federal de 1994. En un intento por disminuir la oposición de los maestros, anunció públicamente que los libros de 1992 "no eran definitivos" y que "la historia de México es una pasión nacional", pero que los mexicanos, respecto de muchos personajes y episodios cruciales de nuestro país "estamos muy lejos de haber llegado a un consenso" *(Proceso,* núm. 909, 4 de abril de 1994: 15). Ordenó, entonces, que se estableciera un foro de consulta al que acudieran todos los sectores de la sociedad, y al Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte) se le dio la total responsabilidad de coordinar las propuestas. Surgieron muchos proyectos opcionales, correcciones y adiciones elaboradas por personas y grupos, las cuales fueron sometidas al Conalte; sin embargo, la SEP no consideró con seriedad ninguna de ellos, lo que significaba que la fricción dividía a maestros y tecnócratas. Según la opinión de la elite, las propuestas de los maestros estaban lejos de captar la visión de la nación, iban plagadas de errores e imprecisiones y carecían del rigor metodológico que caracterizaba el trabajo efectuado por el grupo de historiadores con capacitación universitaria y especialistas en educación *(Proceso,* núm. 909, 4 de abril de 1994, pp. 14-15).

La opinión de los tecnócratas se añadió al clima de frustración que ya existía dentro del sindicato. La dirigente del SNTE en esa

época, Elba Esther Gordillo, hizo público su desacuerdo con la SEP en enero de 1993: "No estamos de acuerdo en la conducción del modelo educativo" *(idem.* p. 14). Zedillo propuso, un mes después, que se creara una comisión mixta SEP-SNTE para trabajar conjuntamente en la elaboración de los textos. Encabezados y editoriales de la prensa comentaron sarcásticamente cómo la SEP había aceptado la "supervisión" del SNTE.

La distribución de los libros de texto de primaria

Como ya se dijo, la realidad de las escuelas rurales presentaba grandes problemas materiales, incluida la falta de financiamiento e infraestructura. Entonces, ¿cómo llegaban a los niños del campo que vivían en zonas remotas estos materiales de lectura cada nuevo año académico? Y, en el largo plazo, ¿qué influencia tuvieron los libros de texto estandarizados por el gobierno sobre los niños que habitan en zonas rurales?

Con la producción de los libros de texto, se alcanzó el objetivo largamente buscado de proporcionar educación elemental y materiales de lectura a cada niño inscrito, con una producción que alcanzaba la suma de 82 000 000 de ejemplares en 1981 (Neumann y Cunningham, 1984: 41). ¿Cómo podían imprimirse tantos libros en papel reciclado y distribuirlos cada año a las 57 000 escuelas rurales localizadas en los 31 estados de la República, y a los más de 137 153 pequeños asentamientos, de los cuales 8 559 eran poblados indígenas? *(Prontuario de estadística educativa indígena,* 1988: 27).

La disponibilidad de libros de texto en las zonas rurales es uno de los mecanismos más importantes para vincular a las comunidades con la nación. De ahí que su distribución sea de fundamental importancia y que signifique el uso de todas las vías disponibles de transporte. La cadena comienza con el ferrocarril o el servicio postal, y puede terminar con cualquier transportación disponible: desde camiones de carga hasta tractores y burros. Sin embargo, la logística del sistema consistía en entregar a cada niño materiales de lectura idénticos, aun cuando la escuela local solo ofreciera educación parcial. El objetivo oficial de imponer la homogeneización

intentaba abordar los problemas de acceso y lejanía, para lo que se valió de cualquier tipo de transporte que se tuviera a mano y de quienes pudieran facilitarlo, desde las autoridades locales hasta el vecindario.

Para recapitular, el establecimiento del sistema de educación nacional en México se inició al final del siglo XIX con un programa uniformado de educación primaria y alcanzó sus características actuales —gratuita, laica y obligatoria— hacia el final de la década de 1940. La creación de tal sistema no se llevó a cabo en un vacío cultural. Las escuelas primarias pueden ser consideradas, metafóricamente, como el filtro por el cual se difunden los preceptos específicos de la identidad nacional, una historiografía ideológica adecuada, así como la socialización.

La expansión y la modernización del sistema educativo crearon una división polarizada en sus estructuras administrativa y académica, lo que tuvo repercusiones considerables al formular el proyecto de nación. La búsqueda de apoyo popular, la afirmación de legitimidad política y los argumentos sobre la superioridad del estatus intelectual dañaron los objetivos de transmitir la uniformidad y continuidad culturales, de eliminar la disparidad urbano-rural y de forjar la identidad nacional.

Es cierto que la estrategia sociológica de la escuela en México y el sistema de los libros de texto lograban satisfacer las necesidades educativas de casi las dos terceras partes de la población escolar, pero la asistencia de los alumnos indígenas aún era baja, dado que había muchas de las llamadas escuelas "parciales" en las zonas rurales. La distribución ininterrumpida de los libros de texto ayudó a superar la falta de escuelas en zonas rurales remotas. Sin embargo, la evidencia indica que a pesar de lo deseable que resultaba el sistema educativo, tanto en la teoría como en la práctica, no tenía la capacidad de proporcionar un sentido aglutinador de integración nacional porque descuidaba los servicios educativos en las zonas rurales.

En el siguiente capítulo abordaré el contenido nacionalista de los libros, con particular atención a la manera como los textos de la primera y segunda generaciones retratan a los grupos étnicos indígenas y, lo más importante, la opinión que el grupo de indígenas entrevistados tiene de los textos uniformados.



Capítulo 5

Los libros de texto y la identidad nacional

Ya se ha visto la manera como opera el sistema de escuelas primarias del Estado, así que ahora podemos explorar el simbolismo de la integración. En este capítulo combino la perspectiva modernista y la histórico-culturalista a fin de analizar el contenido de los libros de texto en el sistema de educación pública y en puntos de vista opuestos resultado de entrevistas con dos muestras de estudiantes indígenas.

En los textos escogidos examiné materiales de lectura del curso de ciencias sociales (del tercero al sexto grado), en donde se incluye la historia de México. Los libros, cuyo título original es *Ciencias sociales* (1970-1990), sustituyen totalmente a la primera serie publicada, titulada *Historia y civismo* (1960-1970). Una nueva serie de libros de texto apareció en 1992 intitulada *Mi libro de historia de México* con el propósito de remplazar a la colección de 1970-1990. El análisis aquí presentado se basa principalmente en la segunda colección, *Ciencias sociales* (1970-1990), en virtud de que se utilizó durante más de 20 años. Los libros están dirigidos a un grupo de edad entre seis y 14 años.

El análisis de la opinión estandarizada de la historiografía mexicana como forma de enseñanza nacional cubre una variedad de temas agrupados en tres periodos históricos: el prehispánico (800-400 a. C. al siglo XVI), el colonial (siglos XVI al XVIII) y el nacional (siglo XIX en adelante). El presente estudio se enfoca en los aspectos siguientes: 1) la enseñanza del pasado étnico, 2) la manera como se explican las narrativas étnicas (el mito de fundación y el mestizaje), 3) los sím-

bolos de la cultura cívica, 4) la descripción de las culturas y los pueblos indígenas en los textos escolares y 5) el legado de Juárez.

La narrativa del mito de fundación en los libros de texto tiene gran significación para el tercero, cuarto y quinto grados, en los cuales hay lecciones importantes sobre el mestizaje. El libro de sexto grado, incluida la versión de 1992, resume estas materias y se enfoca en la historia de México dentro del contexto internacional, así como en varios aspectos de las culturas universales.

Enseñanza moderna del pasado prehispánico y colonial

La nación mexicana se ha apoyado en agencias gubernamentales (por ejemplo, educación pública) para alcanzar un cierto grado de uniformidad, pero la nación se asume a sí misma como colectividad con un pasado étnico registrado. En dicho sentido, México no está aislado en la búsqueda de su singularidad cultural; la mayor parte de los estados-nación en el mundo actual resaltan sus raíces históricas y mitológicas, y colocan parte de su singularidad en materias tales como las "glorias del pasado", "épocas de oro" o "genealogías de los ancestros" (Smith, 1986: 25). Los proyectos de integración nacional no se han concebido de manera simplista como políticas institucionales y burocráticas; un aspecto central de las políticas educativas oficiales es recobrar, rehabilitar y proponer narrativas mitológicas a fin de asegurar la cohesión social.

El periodo prehispánico se ha interpretado como elemento positivo para elevar el orgullo nacional y se considera una experiencia significativa a partir de una herencia colectiva continua. Lo "prehispánico" se refiere a la civilización, la religión y el arte que prevalecieron en Mesoamérica entre los años 800 y 400 a. C. hasta la llegada de los europeos al inicio del siglo XVI. Un estudio sobre la manera de explicar el pasado indica un conjunto de percepciones ideológicas que reflejan y predicen un grado anticipado de integración. El nacionalismo oficial depende de la historiografía del pasado indígena, al que se percibe como fuente de orgullo cultural. Sin embargo, se trata de un punto de vista selectivo, conveniente y revisionista de la historia indígena.

El cuadro 2 sistematiza la correlación entre los periodos históricos, los sucesos míticos y los símbolos de integración nacional en los textos del programa de estudios.

Cuadro 2
Periodización que hace el libro de texto sobre la historia de México

Historia	*Suceso*	*Símbolo nacional*
Prehispánica	Fundación	Emblema nacional
Colonial	Mestizaje	Integración nacional

Fuente: *Historia y civismo* (1960-1970); *Ciencias sociales* (1970-1990); *Mi libro de historia de México* (1992).

El pasado prehispánico: la matriz de la cultura mexica

Las narraciones aztecas se describen de manera elocuente como fuente única de los ancestros comunes y se complementan con las descripciones del alto grado de civilización alcanzado en Mesoamérica, además de una cronología de la evolución del *homo sapiens.* "Un pasado común" (3er grado, 1970: 15) es el título de la primera lección de historia; o sea que la materia se imparte a partir del tercer grado. Los objetivos de esta lección son de dos tipos: el primero, explicar el origen de la humanidad y, el segundo, subrayar la importancia de la arqueología para comprender a los antepasados y su cultura material. Comprender la "civilización" es un componente del concepto de que el "pasado común" de los mexicanos actuales fue "civilizado". Los criterios para medir la civilización incluyen el origen y desarrollo del *homo sapiens,* las diferencias entre los grupos sedentarios y nómadas, así como la invención de la agricultura, y estos tres procesos se localizan específicamente dentro del contexto del continente americano.

La invención de la agricultura en Mesoamérica es un elemento importante para entender el cultivo organizado de un alimento básico: el maíz, como el fundamento de la cultura mexicana. La lección hace hincapié en la importancia histórica de la agricultura y da una

idea de la antigüedad de la cultura mexica. El texto denota que el "pasado común" es antiguo y civilizado y tiene su propia continuidad. Por ejemplo, el apartado "Las antiguas culturas: los hombres del maíz", señala: "Para la mayoría de nosotros los mexicanos, el maíz, es todavía la base de la alimentación, como lo fue para nuestros antepasados" (3^{er} grado, 1970: 21). Las disciplinas modernas, como la arqueología y la botánica, se utilizan para difundir la opinión de que, junto con la domesticación del maíz, el consumo continuo de las plantas nativas de México (nopal, agave y yuca) es fuente de prestigio cultural.

Resulta de gran importancia prestar atención al desarrollo de la vida sedentaria, como condición de civilización, para inculcar el significado de la leyenda de la fundación y asentamiento de los aztecas en 1325. Las tres ediciones de los textos (1960-1970, 1970-1990, y 1992) incluyen esta narración mítica que describe la "señal" de la predestinación que buscaban las tribus nómadas venidas del norte: "el águila posada sobre un nopal y devorando una serpiente", que se adoptó como emblema nacional del México moderno (5º grado, 1964: 19; 3^{er} grado, 1970: 38; 6^{o} grado, 1992: 24).

La narración concluye con el supuesto de que México se fundó sobre una isla rocosa, y ello transmite ciertas ideas de nacionalismo: continuidad, originalidad y heroísmo. Por ejemplo, la transformación del nomadismo en una existencia asentada con "esfuerzo y la capacidad organizada de ancestros diestros y trabajadores" (5º grado, 1982: 37). El estilo narrativo de los textos tiene la tendencia a hacer hincapié en el heroísmo y el sufrimiento, y tal dramatización épica da origen a sentimientos de autoestima.

El drama épico de la migración de los aztecas no termina con la fundación de Tenochtitlán. Lecciones posteriores dirigen su atención a la organización de la sociedad mexica ya asentada, el estilo de vida de sus habitantes, sus instituciones, el linaje de los monarcas y gobernantes, y la religión, además de describir el carácter beligerante de su gente, las aventuras militares y la expansión territorial (5º grado, 1982: 35). Los títulos de algunas de estas lecciones son reveladores: "La patria de los guerreros del sol" y "Las conquistas de los guerreros aumentan el poderío mexica" (5º grado, 1978: 42 y 45). De hecho, el punto de vista oficial del pasado prehispánico retrata al pueblo azteca

y su cultura como "el pueblo más poderoso de Mesoamérica", más que los reinos y pueblos aledaños, con la guerra como institución (6º grado, 1992: 25). Más aún, el texto se extiende en la noción de que los aztecas, los ancestros culturales de los mexicanos de la actualidad, tuvieron un pasado glorioso aunque desgarrador, y que vencieron los obstáculos con empeños, tenacidad y "genio", características que ayudaron a forjar una civilización organizada y "espléndida".

Esta información sobre la sociedad mexica desarrolla la percepción de que Mesoamérica, y México en particular, no era una tierra habitada por gente nómada y dispersa ni una simple colección de comunidades. Por lo contrario, se observa como una ciudad-Estado autosuficiente, con instituciones, división del trabajo, una religión compleja, líderes y guerreros, genealogías de monarcas, así como conocimiento y aplicación de la ciencia y las artes comparables, si no es que superiores, a los de otras culturas en el continente y más allá. Dichos puntos de vista tienen repercusiones frente a la asimilación cultural e integración nacional de otras culturas indígenas de origen diferente del azteca, como se explica más adelante.

La organización cronológica de las materias en los libros de texto tiene para los alumnos la importancia de proporcionar un contrapeso al contacto externo allende el mar; tal es el contexto del drama histórico subsecuente: la Conquista, la Colonia y su resultado: el mestizaje.

El legado de la Colonia: una mezcla de pueblos y culturas

El contenido de los textos del periodo colonial se basa en la investigación producida por renombrados intelectuales e historiadores. Las explicaciones sociológicas remplazan el punto de vista religioso en lo que respecta a la enseñanza de la historia de la Colonia; por ejemplo, se apoyan las interpretaciones seculares de la Conquista y el colonialismo, tales como la superioridad de las armas de fuego y las consecuencias de la "conquista espiritual", término acuñado por Ricard (1966).

¿Cómo pueden los lectores jóvenes entender la conquista de México por los españoles y una dominación de 300 años? El episodio

gira alrededor de la destrucción de México-Tenochtitlán durante la conquista española en 1521; de ahí que, de nuevo, destaque el papel de los mexicas. En virtud de que la Conquista se vincula con la destrucción de la sociedad nativa, se pone de relieve el sentido de la resistencia heroica de los mexicas y, de ese modo, se dramatiza el estilo de la narración. Desde la antigüedad, México ha sido un mosaico de grupos distintos, y esta diversidad lingüística y étnica se alteró de manera irreparable durante el periodo colonial. La visión que plasma el texto escolar de dicha mezcla étnica y racial designa el proceso como "El encuentro de dos pueblos" o "Nace una nueva cultura" (3er grado, 1988: 43 y 53). Esta sección contiene alusiones míticas rodeadas de fantasía popular y especulaciones intelectuales pero, como lo revela el libro de texto, la invención de tal leyenda continúa siendo un poderoso símbolo de integración (3er grado, 1960: 21; 3er grado, 1970: 47; 6º grado, 1992: 36).[1]

Según los libros de texto, los efectos traumáticos de la Conquista, el arribo de enfermedades desconocidas y el comienzo de pandemias, así como la introducción de actividades económicas nuevas, dieron como resultado una reducción drástica de la población india. Los colonizadores remplazaron la fuerza de trabajo nativa con esclavos provenientes de África. La lección dice entonces: "Muy pronto existieron tres grupos humanos en la Nueva España: españoles, indios y negros. Estos grupos se fueron mezclando entre sí hasta formar familias compuestas por personas de distintas razas" (4º grado, 1982: 65). Tales encuentros raciales deben observarse desde la perspectiva de imbuir un mito de descendencia. Si casi toda la población tiene ancestros mestizos, es posible dar forma a la percepción de que los mexicanos constituyen una "sola familia". Desde esta visión simplista, no son indios ni europeos, sino el resultado compatible y benevolente de ambos, una noción que resuelve ideológicamente la dificultad de conceder igualdad de descendencia a grupos con diversidad cultural y racial. El punto de vista oficial en los textos es muy claro: "hombres y mujeres, indígenas y españoles también

[1] El papel de la Malinche es explicado en los libros de texto de 1992: "La Malinche hablaba náhuatl y maya, y aprendió español. Fue intérprete, consejera y amante de Cortés. Le ayudó a conocer a los pueblos de Mesoamérica" (6º grado, 1992: 36).

se mezclaron y de ellos nacieron los pueblos mestizos, de quienes somos descendientes los mexicanos de hoy" (3er grado, 1970: 56).

La versión oficial de la "cultura mexicana" es un intento por balancear al indio (en especial al de origen mexica) con las influencias europeas y españolas; empero, tal enfoque bilateral presenta una comprensión revisionista y selectiva del pasado indígena, en virtud de que los únicos que reciben atención son los aztecas mitificados. Es más, la enseñanza selectiva del pasado no se ha realizado de manera convincente desde un punto de vista analítico, si bien ha de tenerse en cuenta el grupo de edad de los alumnos de primaria. La presentación de las contribuciones culturales de los indios es falseada y superficial, se concentra en los elementos que perviven de su cultura material, como herramientas, técnicas agrícolas, comida y vestimenta. En otras palabras, algunos aspectos de las culturas indígenas se asumen como herencia. El ejemplo simplista que se presenta a continuación ilustra este punto de vista: "Mi mamá", dice Rosita, un personaje imaginario, "muele el chile en un molcajete parecido a los molcajetes mayas. Todas estas cosas las heredamos de los pueblos antiguos" (4º grado, 1982: 42).

Si la recuperación de las tradiciones y herencia indígenas como parte del mestizaje es selectiva y se refiere únicamente a asuntos superficiales, la influencia cultural de España se observa desde una perspectiva muy diferente. Los libros de texto resaltan el arribo de influencias culturales que se reflejan en las nuevas actividades económicas y, por encima de todo, en la introducción de nuevas ideas, valores y actitudes: el cristianismo y el español como *lingua franca* universal. Su importancia en la vida colonial se refleja en una nueva arquitectura religiosa, la primera universidad (1551), la primera imprenta del continente (1539) y en los escritores y pensadores nacidos en México: sor Juana Inés de la Cruz, Juan Ruiz de Alarcón y Carlos de Sigüenza y Góngora (4º grado, 1982: 68).

En resumen, la exégesis del mestizaje en los textos favorece el legado español en función de la introducción y reproducción de un sistema nuevo de ideas; asimismo, reduce a su mínima expresión la herencia indígena enfocarse casi exclusivamente en los remanentes y artefactos de aquella cultura material que aún persisten en el consumo cotidiano de bienes.

Del simbolismo étnico al emblema nacional

El simbolismo cultural y nacional en los libros de texto muestra la utilización, la readaptación y la combinación de narraciones étnicas ancestrales que se difunden por la vía del sistema escolarizado para promover la condición moderna en la construcción de la nación. El presente apartado examina la manera como se inculcan los símbolos de integración nacionalista más importantes mediante el sistema educativo.

"Nuestros símbolos" (3^er^ grado, 1970: 113) es el título más que elocuente de la lección relacionada con la exposición general del surgimiento histórico de tres símbolos nacionales de México:

> *El emblema*. Derivado de la leyenda azteca del asentamiento y fundación en 1325, es un arreglo pictórico de tres especies originarias de México: el nopal, el águila y la serpiente, con un lago y el valle del centro de México como trasfondo (4º grado, 1964: 76; 3^er^ grado, 1970: 113; 6º grado, 1988: 195; 6º grado, 1992: 24).
>
> *La bandera*. Conmemora la independencia política de México en 1821, y desde que se introdujo ha mantenido sus tres colores distintivos en el siguiente orden: verde, blanco y rojo. Se supone que los colores representan la libertad, la soberanía y el sacrificio, respectivamente; pero también simbolizan la independencia, la libertad y la unidad. El color blanco está decorado con el emblema nacional, el símbolo de la nación (3^er^ grado, 1970: 113).
>
> *El himno*. El himno nacional de México, ejecutado por primera vez en septiembre de 1854, tiene estrofas que convocan a los ciudadanos a defender la patria y la soberanía de la nación contra invasiones extranjeras (3^er^ grado, 1970: 116).

El emblema está reservado para el funcionario civil más importante, el ejecutivo presidencial. El emblema es la característica más evidente de la bandera y el diseño aparece en todas las denominaciones metálicas de la moneda corriente, el peso. Los objetos de veneración en las ceremonias cívicas son la bandera, incluido el emblema, y el himno nacional. El respeto que México otorga a los símbolos nacionales no se restringe al ámbito educativo, sino que permea todas las esferas e instituciones de la vida pública. Es más, en virtud de que el emblema

representa las funciones del poder ejecutivo, alienta una asociación imaginaria entre la figura de la autoridad presidencial y la narración mítica del asentamiento de los aztecas. Tal como se presenta en los libros de texto, los presidentes en funciones desde 1824, el Palacio Nacional y el emblema son los tres aspectos que interactúan en el nacionalismo de México (6º grado, 1988: 205).

En décadas recientes, las políticas educativas han reforzado sus intentos por inculcar en los grupos indígenas cierto sentimiento de solidaridad e identificación con los símbolos patrios. Por ejemplo, promover la traducción del himno nacional y que las ceremonias cívicas se efectúen en lenguas indígenas ("Solidaridad indígena con los símbolos patrios", 1991: 12-13). Por tales medios, los educadores desean forjar una identificación más cercana con la letra del himno nacional y los pueblos indígenas a fin de que éstos puedan comprenderlo. Sin embargo, como lo muestran aquí los resultados, una cosa es identificar los símbolos en todos los niveles y otra muy distinta expresar los sentimientos de lealtad y solidaridad que los símbolos intentan inspirar.

¿Qué importancia tienen para los indígenas todos esos rituales cívicos? ¿Por qué se desea familiarizarlos con los símbolos nacionales? ¿Por qué fomentar entre los indígenas los vínculos que privan en la sociedad mestiza en relación con tales rituales patrióticos? Es muy claro el propósito de insertarlos en los principales aspectos de la historiografía oficial, en donde los sentimientos de lealtad y sacrificio son supremos, así como crear el concepto de una patria unificada representada por símbolos aceptados de manera uniforme.

Que las celebraciones cívicas sean frecuentes (por ejemplo, los honores a la bandera) permite que los estudiantes indígenas estén plenamente conscientes de los símbolos nacionales; pero el grado con el que se identifiquen en lo emocional dependerá de la percepción de cada uno de ellos. Es mi propósito mostrarlo en los apartados que siguen.

La bandera

La mayoría de los estudiantes de las dos muestras sostiene que conoce el significado simbólico de los colores de la bandera (52 res-

puestas positivas de un total de 60). En ambos grupos predominan las asociaciones que se describen y corresponden a las inculcadas mediante los canales oficiales.

Los significados oficiales de estos colores son:

Rojo: "la sangre de los héroes en batalla" (sacrificio).
Verde: "la esperanza de la nación" (unidad, independencia, libertad).
Blanco: "la pureza de la nación: la patria" (soberanía).

Otros significados recabados no oficiales:

Rojo: valentía, defensa, fuerza, libertad, "la carne de la sandía".
Verde: trabajo, fuerza, montaña, menta, laurel, bosque, campo, "la cáscara de la sandía".
Blanco: libertad, religión, honor, estrategia, sombras, nieve perpetua, paz, "la unión entre la carne y la cáscara de la sandía".

El himno

La percepción de los indígenas se midió por su reacción a unas estrofas del himno nacional: "Mas si osare un extraño enemigo profanar con sus plantas tu tierra, piensa, oh patria querida, que el cielo un soldado en cada hijo te dio". El "estado emocional" del entrevistado se registró en relación con esta cita.

La opinión dentro del grupo de posgraduados de 10 individuos se divide de igual manera entre la "aceptación" (4) y el "rechazo" (4), y dos sin respuesta. En contraste, el grupo de graduados aceptó el himno de manera indiscutible (39 de 50); el resto se dividió entre el "rechazo" (3) y la "indiferencia" (4), y cuatro no dieron respuesta.

Las reacciones a frases aisladas y versos del himno se presentan en los cuadros 3, 4 y 5.

Se observó una respuesta positiva en relación con el himno nacional (42, 41 y 45), si bien esta respuesta es más pronunciada entre el grupo de graduados (36, 34 y 41) en comparación con la de los posgraduados (6, 7 y 4).

A continuación se presenta una recolección de los puntos de vista negativos y positivos en relación con el himno nacional, que nos ayuda a conformar una idea más clara de los sentimientos que prevalecen en los estudiantes indígenas respecto de la inculcación de los símbolos patrios.

CUADRO 3
REACCIÓN DE ESTUDIANTES INDÍGENAS AL "AMOR A LA PATRIA"

Muestra	*Sí*	*No*	*Sin respuesta*
Posgraduados	6	0	4
Graduados	36	3	11
Total	42	3	15

CUADRO 4
REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS A "COMBATIR AL ENEMIGO"

Muestra	*Sí*	*No*	*Sin respuesta*
Posgraduados	7	0	3
Graduados	34	3	13
Total	41	3	16

CUADRO 5
REACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS A "MORIR POR MI PATRIA"

Muestra	*Sí*	*No*	*Sin respuesta*
Posgraduados	4	4	2
Graduados	41	2	7
Total	45	6	9

Puntos de vista negativos/desfavorables

Grupo de posgraduados

"No encuentro ningún significado que me diga algo".
"Hay discriminación, por eso no puedo sentir lo que siente un mestizo".
"No tiene ningún significado para mí como indio".

Grupo de graduados

"No se menciona a los indios para nada; por lo contrario, intenta aniquilarlos".
"Es la defensa ideológica de la clase dominante".
"No hay ninguna mención a la defensa de nuestra patria".

Puntos de vista positivos/favorables

Grupo de postgraduados

"Favorece el amor al país".
"Es una enseñanza importante para todos los mexicanos".
"Me siento emocionado, según las circunstancias".

Grupo de graduados

"Me gusta porque me siento parte de la patria mexicana".
"Me recuerda el sentimiento de lucha".
"Me gusta, según las circunstancias".

Una conclusión preliminar es que los estudiantes indígenas se identifican ampliamente con las representaciones perceptibles de los símbolos: la ilustración de los emblemas, la bandera y el himno nacional. Sabernos, por sus edades y los requerimientos de registro para acceder a la educación superior, que ambos grupos de estudiantes han estado en contacto con los sistemas educativos institucionalizados. Por tanto, el amplio margen de registros positivos establece que inculcar los símbolos de la integración

nacional mediante el sistema escolar funciona. Sin embargo, esta conclusión preliminar puede modificarse si añadimos la información que genera la reflexión sobre dichos puntos. Cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de revelar sus propias opiniones abiertamente, éstas fueron, sin duda, de dos tipos: positivas (favorables) y negativas (desfavorables). Las declaraciones negativas significaron comentarios más precisos si se los compara con la ambigüedad de las positivas. Los primeros eran más convincentes, mientras que los segundos eran generalizaciones más comunes. Como lo estableció el poeta inglés William Butler Yeats (1865-1939), acaso "hay más sustancia en nuestro odio que en nuestro amor". Como ejemplo, comparemos las siguientes declaraciones:

Negativas

"No tiene ningún significado para mí como indio".

"Hay discriminación, por eso no puedo sentir lo que siente un mestizo".

Positivas

"Me gusta porque me siento parte de la patria mexicana".

"Me gusta, según las circunstancias".

México: tierra de diversidad

Es interesante resaltar que los puntos de vista oficiales reconocen la diversidad como uno de los rasgos de la tierra y su gente. La frase de Lesley Simpson de "muchos Méxicos" se deriva de la topografía de México y del clima, y se toma en el discurso de los textos un punto de partida que invoca las nociones de "contraste" y "disparidad": "porque existen muchos Méxicos: por ejemplo, porque hay 50 lenguas distintas entre los indios y porque los mayas de Yucatán son unos perfectos extraños para los yaquis de Sonora" (Simpson, 1967: 6).

Algo similar en otro ejemplo oficial:

> Un niño chiapaneco, acostumbrado a la vegetación del sudeste de México, se asombra al ver el desierto norteño. Un yucateco, habitante de tierras bajas, se admira al ver las montañas de Durango. El campo del sur no es igual al campo del centro o del norte, y las ciudades, según su tamaño y el lugar donde están situadas, tienen también una forma de vida particular (4º grado, 1982: 14).

Este reconocimiento aparente funciona solo en el nivel de lo evidente: las condiciones físicas y climatológicas determinan los diversos hábitats, modos de existencia, y demás. En la discusión se muestra un punto de vista divergente sobre los posibles tipos de diversidad, tan problemáticos, en especial la existencia de muchas lenguas indígenas.

La estructura tan diversificada de la población también debiera ser un elemento importante para mostrar la diversidad del país. Si bien los títulos de los textos pueden ser sugerentes en este sentido —"Somos mexicanos" (3er grado, 1970: 11) y "Diversas gentes" (4º grado, 1970: 14)—, no hay una exposición específica de los elementos que diferencian a unos de otros, en especial la cultura, el origen étnico y el idioma. Se entiende la omisión deliberada sobre la multietnicidad autóctona que prevalece en la actualidad en el sentido de que, en efecto, los textos desean fortalecer una integración singular personificada por el estereotipo del mestizo.

En el México contemporáneo se ha asumido e idealizado la integración étnica, y si se tomara en cuenta la diversidad, se consideraría como una preocupación del pasado. El extracto aquí presentado es un ejemplo revelador:

> En el territorio mexicano habitaban muchos grupos indígenas con diferentes tipos físicos: unos eran más morenos que otros, unos bajitos y rechonchos, otros altos y delgados. Después llegaron los españoles y más tarde los negros esclavos. Todos estos grupos se fueron mezclando entre sí; por eso, casi toda la población de México es mestiza (4º grado, 1982: 14).

Si bien puede observarse cierta ingenuidad en tal pronunciamiento, en particular cuando se considera la edad del lector, es todavía más sorprendente advertir una identificación básica en términos de di-

ferencias físicas tales como "alto" contra "bajo". Resulta interesante observar que, en su intento por nutrir la integración, el proselitismo oficial subestima los componentes culturales indígenas del mestizo: la existencia de tradiciones y pueblos indígenas.

Los materiales de lectura objeto de estudio se caracterizan por una exposición trivial y superficial sobre la diversidad étnica y lingüística, y hacen hincapié en la percepción de que todos los habitantes del país son mexicanos. "Todos somos mexicanos: los del norte y los del sur, los del campo y los de la ciudad; los que hablan lenguas indígenas y los que hablan la lengua española" (4º grado, 1982: 16). En un débil intento por develar el sentido de las bases de la multietnicidad de México, el libro de texto del cuarto año hace la siguiente pregunta: ¿"Conoces mexicanos que hablen alguna lengua indígena? ¿Has visto gente que vista de manera diferente?" (4º grado, 1982: 14). Visto así, el tema pasa por alto el fomento del desarrollo de la identidad étnica. Es más, si existe la identidad étnica (no obstante que deba alentarse la identidad nacional), tal identificación se reduce de manera confusa a un compromiso personal, independiente de las influencias culturales de la familia y la comunidad.

El hecho de que ninguna de las ediciones de los textos contenga información específica relativa a la situación actual de los indígenas de México, se hace más evidente por el menosprecio oficial de la diversidad étnica del país. Cincuenta y seis grupos indígenas, con una población en 1990 de ocho a 13 millones de personas que habitan 27 estados de los 32 que componen la república mexicana, quedan fuera del enfoque de los textos de enseñanza oficial.* Una excepción menor es el trabajo "que Rosita y sus compañeros escribieron sobre los mayas" de Yucatán (4º grado, 1970: 37). Este grupo es el único con cultura "viviente" incluido en los textos y que ha retenido aspectos de la cultura material tradicional: alimentación, vestimenta, herramientas. Como es de esperar, los textos no fomentan que se investigue o se reconozca la importancia de las memorias históricas o las percepciones y opiniones que tienen los pueblos indígenas contemporáneos.

* Ver nota en la página 18.

La enseñanza oficial en relación con la etnicidad indígena del país tiene dos aspectos. Por un lado, las culturas indígenas se colocan como una forma de estancamiento cultural que tiene poco que ofrecer a la sociedad mexicana en su conjunto y, por el otro, se ensalza el pasado indígena por su herencia simbólica tan rica y por los sitios arqueológicos. Se alienta a los estudiantes indígenas a ser mestizos y a que abandonen sus costumbres tradicionales, lo que significa que los mestizos no tienen nada que aprender de la vida y experiencia india. Tal es la formulación unilateral del mestizaje que se ha tomado como el curso normativo para lograr la integración nacional; al menos en teoría: la fusión de dos tradiciones culturales divergentes.

Culturas periféricas y "esencia étnica"

Ya se hizo notar que el discurso historiográfico oficial, como se presenta en los libros de texto, se enfoca en el centralismo geográfico de la cultura azteca como grupo predominante en relación con las demás culturas étnicas periféricas. De hecho, en las narraciones concernientes al pasado prehispánico se inculca un sentido de orgullo y superioridad en los antepasados de la nación azteca. Se hace incluso más evidente en las descripciones; de ahí la marginación de las demás culturas indígenas. Tal predilección no es exclusiva del proceso de integración fortalecido por la educación mexicana. Por ejemplo, en relación con la creación de las "primeras naciones europeas", Smith argumenta que "éstas fueron construidas alrededor de recios centros étnicos de cohesión" (1986: 212). En efecto, el grupo étnico central y dominante favorecido por la historiografía mexicana y la ideología nacionalista es el legendario pueblo de los aztecas, y —según la percepción general— desempeñó un papel defensivo importante durante la Conquista por parte de España; por tanto, se convirtió en el punto de referencia más inmediato para entender el fenómeno del mestizaje.

El libro de ciencias sociales de sexto grado ofrece una declaración relativa a las "culturas prehispánicas" que refleja la posición ideológi-

ca oficial del multiculturalismo indígena del México contemporáneo, así como el papel de integración que cumplieron los mexicas:

> Antes de la llegada de los españoles, el territorio mexicano estaba ocupado por numerosos grupos indígenas: mayas, totonacas, huastecos, mixtecos, zapotecos, purépechas, tlaxcaltecas, mexicas, chichimecas, y muchos más. *En conjunto no forman una nación,* sino que cada uno de ellos constituía una cultura aparte, con su territorio propio y sus autoridades; algunos eran independientes, *otros estaban dominados por los mexicas* (6º grado, 1984: 167, cursivas de la autora).

El pueblo maya (en contraste con el estatus mítico e histórico asignado a los mexicas), el segundo grupo indígena más importante, es apreciado en términos de su vida cotidiana actual. El objetivo de los textos es que los alumnos se pregunten cómo vivía un grupo distinto del de sus ancestros, "para poder después comparar su vida en el pasado con la nuestra en el presente, y descubrir qué es lo que hemos heredado" (4º grado, 1986: 37). La instrucción sobre los pueblos indígenas comienza con el escenario de alumnos imaginarios, "Rosita y sus compañeros", que terminan un trabajo sobre los mayas "actuales" de Yucatán con el propósito de estudiar el modo de vida de sus antepasados. Como el programa escolar alienta el desarrollo de una "curiosidad científica", se espera que el alumno estudie "la vida de sus antepasados [...]. Así pudieron saber que en todo México todavía se usan cosas que nos han dejado los pueblos indígenas" (4º grado, 1986: 42). Por ejemplo, aún se habla el idioma maya en Yucatán, se utilizan vestimentas tradicionales y es probable que su tipo de alimentación se remonte a cientos de años (4º grado, 1982: 42); que todo lo anterior sea práctica común está considerado en el texto como el único bien de una herencia cultural transmitida durante siglos.

Además de los aztecas y los mayas, solo las culturas zapoteca y mixteca, del estado de Oaxaca, se incluyen en la segunda generación de los libros de texto (1970-1990), pero el material referente es muy parco. La antigüedad de los zapotecos se señala en su relación con el floreciente centro de Teotihuacán; sin embargo, la información sobre la cultura mixteca se refiere principalmente a sus habilidades técnicas para narrar episodios históricos, entre ellos su conquista a

manos de los mexicas (3er grado, 1970: 29). Este método para explicar la historia oculta la autonomía de cada una de dichas culturas; en otras palabras, su inclusión en el discurso de los libros tiene una razón periférica; tiene que ver con la preponderancia del centro y la manera como las culturas sureñas fueron dominadas finalmente por los mexicas. Como se esperaba, las lecciones ofrecen información convencional sobre los logros culturales del pasado: arquitectura zapoteca y habilidades para el comercio, artesanía mixteca de metales preciosos así como capacidad para elaborar códices que registran su historia (3er grado, 1988: 31; 6º grado, 1992: 11).

Si la primera y segunda generaciones de libros de texto están caracterizadas por su falta de interés para alentar el conocimiento de los alumnos sobre la diversidad de las culturas indígenas, en la última edición (6º grado, 1992) esta característica se agudiza. En efecto, el libro de historia de sexto grado excluye totalmente a la cultura mixteca y reduce la exposición a los zapotecos (1992: 11). Como la fundamentación pedagógica de la última edición es simplificar el discurso y resumir las "ideas principales", un párrafo corto sobre las culturas nativas del presente ofrece las siguientes trivialidades: "Muchos elementos de la cultura indígena sobreviven y son una herencia para todos los mexicanos"; "Destacan en esa herencia la agricultura, la herbolaria, los ritos y tradiciones agrícolas, los mitos y las artesanías indígenas"; "La cultura de los indios actuales conserva muchos elementos de la tradición antigua" (6º grado, 1992: 31).

Estos enunciados de la edición de 1992 transmiten el punto de vista oficial acerca de los pueblos indígenas: la cultura de la nación está sujeta a la herencia de elementos indígenas arraigados en un pasado distante. Si bien tales enunciados observan su propia y cuidadosa lógica, así como un sentimiento excepcional de orgullo, están preocupados principalmente con la integración nacional formulada en función del mestizaje.

Un comentario final para resaltar la contradicción ideológica que la historiografía oficial no puede resolver: por un lado, la historiografía eleva y dramatiza el "pasado glorioso" de los aztecas, pero, por el otro, no ofrece ningún medio para reconstituir las culturas que podrían estar bajo el control de los pueblos indígenas mismos, sin mencionar la información que podría originar la apreciación de

los estilos indígenas de vida y, por tanto, reducir al mínimo el desdén generalizado y el descuido que la sociedad mestiza ha mostrado por la población india. Así pues, el contenido de los libros de texto revela que el objetivo de las políticas educativas oficiales no es enseñar historia "objetivamente", sino inculcar la percepción de un México mestizo mediante sucesos históricos seleccionados del proceso de construcción de la nación.

CUADRO 6
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LA INTERPRETACIÓN QUE HACEN LOS LIBROS DE TEXTO ACERCA DE LA SOCIEDAD INDIA

Sí	*No*	*Sin respuesta*
0	53	7

CUADRO 7
OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS SOBRE LOS TEMAS CONTENIDOS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Tema	*Positivo*	*Negativo*	*Sin respuesta*
Grupos étnicos	0	22	28
México antiguo	2	7	41
Sociedad no india	19	0	31
Total	21	29	100

LOS LIBROS DE TEXTO OFICIALES EN LA MIRA

Dos preguntas en el cuestionario buscaban abordar el efecto que habían tenido las representaciones que hacían los libros de texto sobre el indio y el mestizo: 1) ¿ofrecen los textos una comprensión adecuada de la sociedad india?, y 2) ¿cuál es el enfoque de los textos en relación con lo siguiente: *a)* grupos étnicos, *b)* México antiguo, c) sociedades no indias?

No se obtuvo ni una sola respuesta positiva en relación con la primera pregunta (cuadro 6) y, en la mayor parte de los casos, la segunda no fue respondida (cuadro 7).

Sin embargo, a pesar de que 100 preguntas no respondidas son muchas, resulta importante hacer la comparación del total de falta de respuestas "positivas" sobre el tema de "grupos étnicos", en contra del total de respuestas "negativas" en relación con el tema de "sociedades no indias". En otras palabras, y según los estudiantes, los libros de texto desconocen la realidad y situación indígena y a la vez enaltecen a la sociedad mestiza. Que en esta ocasión específica ambos ejemplos expresen un elevado grado de similitud en sus respuestas corrobora tal hecho. Una uniformidad de opiniones tan abrumadora se debe a que los libros de texto tienen un efecto significativo en el estudiante indígena en virtud de que es muy probable que éstos sean sus primeros materiales de lectura o, para formularlo de manera simbólica, su primera ventana al mundo exterior. La disponibilidad irregular —en algunos casos, totalmente ausente— del material impreso y los niveles bajos de alfabetismo entre los pueblos indios son hechos que deben tenerse en mente cuando haya que evaluar la importancia de los libros de texto para este sector de la sociedad.

A fin de complementar la información de los cuadros, se consideraron algunos de los enunciados más representativos de la opinión de los estudiantes indígenas sobre la preocupación y focos de interés en los libros de texto.

Sobre grupos étnicos:

"Muy superficial".

"Se carece de historia comprobable".

"Conocimiento muy escaso de los indígenas".

"El único grupo indígena incluido es el mexica".

"El trato que recibimos en los libros de texto nos retrata como iletrados y personas incultas".

"Se nos mira como inferiores".

"Se estudia a los grupos étnicos como cosa del pasado y no como personas vivas".

Estos enunciados revelan que la mayoría de los estudiantes tenía un punto de vista consensuado de que los libros de texto no reflejan ni alientan el estudio de las sociedades indias.

Sobre el México antiguo:

"No hay una historia satisfactoria".

"Se les aborda como una leyenda y no como un proceso histórico".

"Es superficial, respalda el punto de vista oficial".

"Se explica como un punto grandioso de sucesos".

Por tanto, el estudio del "México antiguo" presentado por el sistema de educación pública tampoco satisfizo la percepción de los indios.

Sobre la sociedad no indígena:

"Los libros nos enseñan que debemos nuestra existencia a los invasores extranjeros".

"Los extranjeros han legitimado nuestro pasado como si fuera de ellos".

"Esta sección es amplia, completa y más trabajada".

"Resalta el punto de vista de que los mestizos son superiores a nosotros".

Algunas otras opiniones expresadas por los estudiantes muestran con claridad que los libros de texto no reflejan el pensamiento y la vida cotidiana de las sociedades indias.

"Los libros de texto no incluyen la información necesaria para enseñar la historia de los pueblos indios".

"Estos libros no están fundamentados porque no toman en cuenta las situaciones específicas de las comunidades indias".

"Alientan el estudio de las culturas occidentales y descuidan el estudio de las culturas indígenas".

"Hay más información sobre situaciones ajenas a este país".

Si todavía quedaran dudas acerca del consenso negativo de los estudiantes indígenas sobre los libros de texto, es útil respaldar sus puntos de vista con los de otros miembros del grupo profesional.

Yucatán, María Luisa Góngora Pacheco, traductora y escritora:

> Cada grupo o región étnica debe tener sus propios libros de texto, pues los actuales obedecen a un criterio de uniformidad que muestra una realidad y un modo de vida ajeno a nosotros. Por ejemplo, se refieren a tipos de vivienda que nosotros desconocemos: nuestras casas no están hechas de ladrillo; muchas veces un niño no sabe lo que es un ladrillo.

Campeche, Cessia Esther Chuc, antropóloga maya e investigadora:

> Los libros de texto dan importancia solamente al estudio de la historia del centro; esos libros no dicen nada acerca de nuestra historia. Para nosotros, el estudio de la Guerra de Castas es más importante que la Revolución mexicana porque nuestra historia maya honra la represión y sufrimiento de la guerra en Yucatán a mediados del siglo XIX.

Oaxaca, Franco Gabriel, sociólogo mixteco y académico universitario:

> Los pueblos nahua y azteca no tienen que validar una historia que sea igual a la de los mixtecos y zapotecos. Cada pueblo construye sus propios mitos e historias siguiendo sus propias experiencias, que pueden incluir o no aspectos legítimos.

Chiapas, Isabel Juárez Espinosa, escritora y actriz tseltal:

> Los pueblos indios deben saber cómo se ha construido el país históricamente pero, por encima de todo, deben saber acerca de sí mismos.

En resumen, estas opiniones sostienen que los libros de texto han descuidado la historia y la vida social de los pueblos indios. Se puede afirmar que entre los estudiantes prevalece un sentido de identidad nacional débil y ambivalente, y que falta una vinculación de la identidad nacional mexicana con las tradiciones y valores de sus sociedades indias.

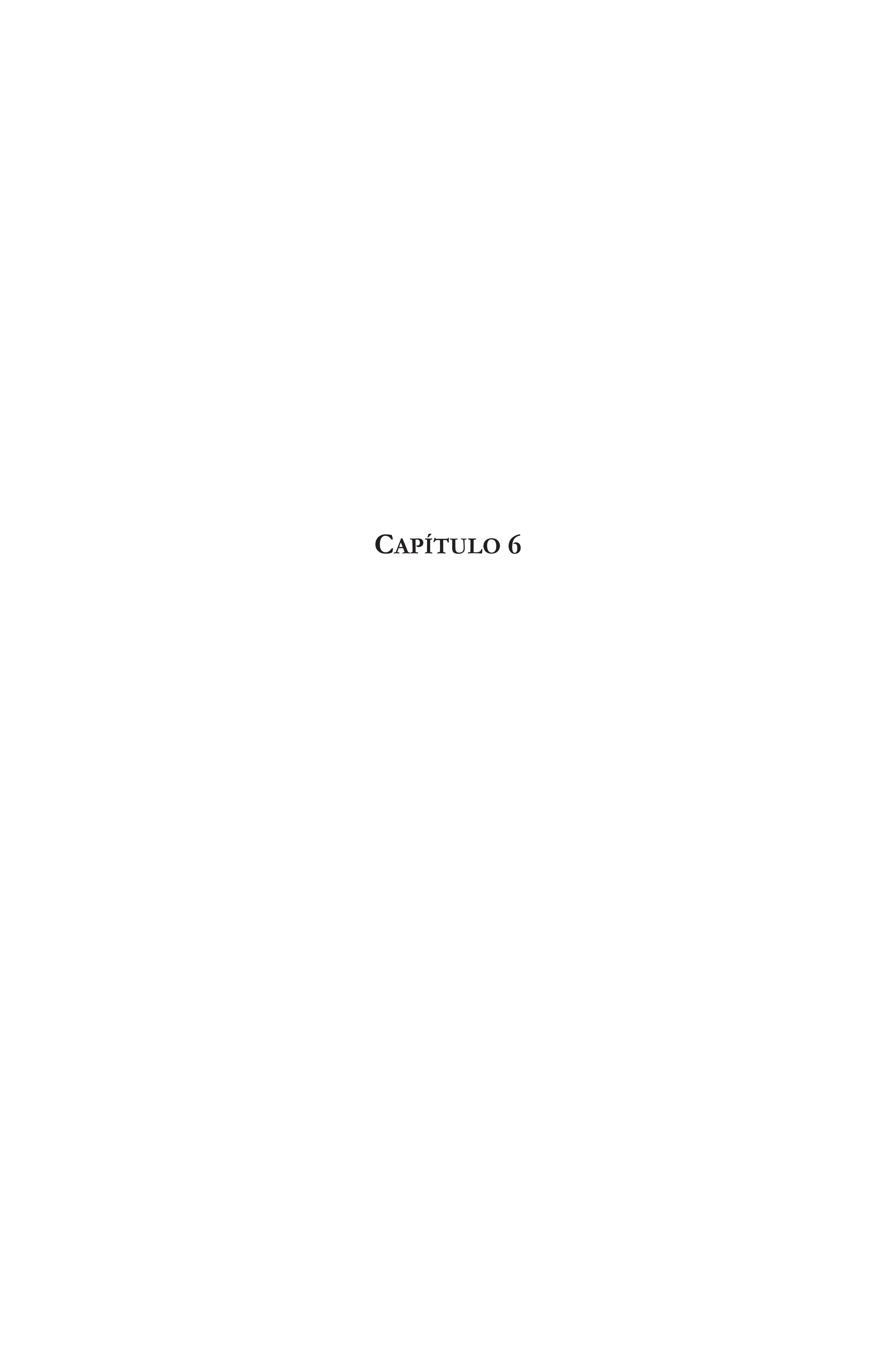
El país no siempre ha sentido el patriotismo y la unidad, y el estudio del periodo de la Reforma pone de relieve para los estudiantes las consecuencias desastrosas de esa ausencia. Las tres colecciones aquí evaluadas se refieren con cierto detalle a la compleja relación entre la agresión extranjera y el republicanismo, así como al papel defensivo de Benito Juárez y a su biografía. Como se esperaba, las lecciones resaltan la importancia de adquirir "conciencia de independencia" y "emoción patriótica de la defensa nacional", al referirse a la narrativa dramática que muestra el sufrimiento y humillación que infligieron las fuerzas extranjeras, y mediante reimpresiones de la correspondencia que sostuvieron en mayo de 1864 el emperador Maximiliano y el presidente Juárez (3er grado, 1970: 108-109; 6º grado; 1970: 60-61).

Para terminar, de 1960 a 1992, el sistema de educación pública en México elaboró tres diferentes colecciones de libros de texto de historia uniformada y obligatoria que habrían de ser utilizados por el total de alumnos que cursó la educación primaria en ese periodo.

Las fórmulas de integración nacional representada por el emblema y el mestizaje son dos elementos constantes del proyecto de identidad común que surge del examen de la visión oficial relativa a los periodos prehispánico y colonial. La aparición recurrente de estos temas en las tres colecciones de libros de texto no es arbitraria; más bien se trata de un intento oficial por proporcionar un sentido de continuidad cultural y unidad de la sociedad mexicana, inculcando la conciencia de que la nación cuenta con un "pasado colectivo", basado casi en su totalidad en la historia azteca y un linaje étnico compartido que descansa en la raíz hispana de la cultura mestiza. En consecuencia, este denominador común de la nacionalidad tiene la tendencia a descuidar la diversidad del pasado de los pueblos indígenas y a subestimar la importancia de sus culturas actuales y modos de vida.

La difusión del nacionalismo mediante el sistema educativo ha generado dos situaciones en la identidad contemporánea de los estudiantes indígenas: por una parte, reconocen ampliamente las representaciones iconográficas del simbolismo y ritual patrióticos, lo cual pone de relieve el hecho de que los ámbitos de la escuela y las actividades cívicas tienen un papel importante en la difusión

de tal simbolismo. En contraste, tienen una clara percepción de su exclusión de las corrientes dominantes de la nación, en virtud de que los libros de texto tienden a soslayar el ambiente social y cultural en el que viven los pueblos indios en la actualidad. El siguiente capítulo se centra en algunas de las razones utilizadas por el Estado para legitimar la integración nacional frente a la exclusión étnica.



Capítulo 6

La mexicanización o la pluralidad de México

El indigenismo es una política gubernamental nutrida por una ideología que racionaliza y apuntala las políticas y acciones dirigidas hacia los indígenas desde una perspectiva no indígena. El indigenismo se define por la falta de aportaciones indígenas en su concepción inicial; más aún, es en el nivel gubernamental donde se formulan las políticas y los programas que se ponen en práctica en los pueblos indígenas.

El debate indigenista surgió propiamente después de la Revolución mexicana de 1910 a 1920, con su promesa de "reconstrucción nacional". De hecho, resultó del trabajo etnográfico de una generación de científicos sociales de la década de 1920 conocida como la Escuela Mexicana de Antropología, que suscribió lo que ahora se denomina como los "principios del indigenismo". Esta política permaneció vigente sin interrupciones importantes hasta que, al final de la década de 1960, varios científicos sociales y estudiantes hicieron una crítica radical. Movimientos y campañas indígenas constituyeron un factor adicional que demandaba un cambio en la orientación ideológica de tal política.

El presente capítulo se divide en dos amplias secciones: la primera se refiere a los orígenes del indigenismo oficial y las bases teóricas para elaborar tal política, con algunos ejemplos que ilustran su aplicación y administración; en la segunda sección examino el surgimiento de un punto de vista crítico a las políticas del indigenismo que a su vez ha allanado el camino para poner en consideración una vía opcional de integración nacional, en particular la construcción de una "nación plural".

Los principios fundamentales del indigenismo

Los gobiernos posteriores a la Revolución mexicana han adoptado continuamente una política nacionalista. Es posible señalar tres aspectos interrelacionados de la vida social y cultural del país mediante la estructuración de una política indigenista: crear e inculcar una cultura nacional compartida; un intento de integrar —"mexicanizar"— a los pueblos indígenas a la vida nacional, así como poner en práctica medidas dirigidas a mejorar los niveles de vida de la población indígena.

La identificación de estos objetivos, así como de sus probables soluciones, contaba con el apoyo teórico y metodológico de una "ciencia" antropológica, así que el indigenismo empezó a ganar reputación porque exigía aplicar la antropología como ciencia para promover el "cambio cultural". Esto se da a conocer en las concepciones de los fundadores del indigenismo, tales como Manuel Gamio (1883-1960), Moisés Sáenz Garza (1888-1941), Narciso Bassols (1897-1959), Miguel Othón de Mendizábal (1890-1945), Julio de la Fuente (1905-1970), Antonio Caso Andrade (1896-1970) y Gonzalo Aguirre Beltrán (1908-1996).[1]

En el inicio del siglo XX todavía se desconocía casi en su totalidad la composición indígena del país. Manuel Gamio, conocido como el "fundador del indigenismo mexicano", formuló en 1917 un programa en la Dirección de Antropología de la Secretaría de Gobernación con el fin de mitigar esta falta de información tan elemental, como un primer paso para elaborar una estrategia definida de integración. El método de Gamio observaba la siguiente lógica: primero, estudiar a los indígenas y, después de definir su falta de "occidentalización", promover su evolución cultural (1916: 20). Un primer elemento de este programa, de 1918 a 1921, fue combinar el estudio antropológico y arqueológico de los asentamientos ubicados en los alrededores, recientemente reconstruidos, del sitio de Teotihuacán. En *La población del Valle de Teotihuacán* (1922), publica-

[1] Los integrantes de la Escuela Mexicana de Antropología eran académicos y administradores que tenían altos puestos burocráticos y estaban capacitados como antropólogos y educadores: discípulos de Malinowski, Foster, Tax, Boas y Dewey. Sus trabajos publicados son innumerables (Gamio, 1985: v-xii; Drucker-Brown, 1982: 10, 14-15, 20).

ción resultado de su estudio, buscaba identificar la prevalencia de las influencias prehispánica y colonial expuestas por los indígenas; estos legados del pasado significaron un obstáculo en su concepción de "nacionalidad".

Un volumen de reminiscencias indígenas y coloniales, indicador del "atraso" del país, se publicó en 1927 con el título de *La situación actual de la población indígena,* compilado por Carlos Basauri. Un estudio más completo se publicó en 1940 en tres volúmenes bajo el título de *La población indígena de México.* La investigación sobre Teotihuacán y el esbozo de la compilación etnográfica sirvieron como guía para orientar el futuro desarrollo del indigenismo con apoyo en el "estudio *científico integral de los grupos autóctonos,* con miras a su incorporación a la vida nacional" (Comas, 1964: 9 cursivas del autor).

El indigenismo, versión aplicada de la antropología mexicana, surgió de un intento de fervor misionero por mejorar y rectificar el modo indígena de vida. Gamio utilizó la antropología social como solución para resolver las complejidades sociales y culturales que él consideraba derivaciones de la heterogeneidad de la población. Su punto de partida era analizar los obstáculos que impedían el avance y, desde esta perspectiva, proponer medios para eliminar o transformar tales obstáculos (Gamio, 1922). También apoyaba un "enfoque integral", desarrollado en *Forjando patria,* de 1916, con el que intentaba hacer un estudio completo de la diversidad de interrelaciones e interdependencia de las entidades que conformaban la población y su territorio.

Gamio, al igual que sus predecesores positivistas, censuraba la "gran heterogeneidad" y las "diferenciaciones extremas" de la población; las premisas de esta diferenciación se basaban en los antecedentes históricos, las características raciales, las "modalidades de cultura material e intelectual" diferentes y una diversidad de idiomas y dialectos (Gamio, 1943: 33). Aquí es interesante llamar la atención sobre la similitud de puntos de vista entre Gellner y Gamio: "*la necesidad objetiva de homogeneidad, que se refleja en el nacionalismo"* (Gellner, 1983: 46, cursivas de la autora). Para Gamio, la multietnicidad de México en la década de 1920 era el factor central que impedía el progreso, y solo las oficinas de gobierno y un programa congruente de homogeneización podrían rectificar tal heterogeneidad. En la pers-

pectiva de Gellner, la realización de la modernidad crea la necesidad social del nacionalismo, de ahí que rechace el punto de vista de que el nacionalismo impone la homogeneidad para alcanzar la modernidad (1983: 45; 1973: 12-17). La homogeneidad que propugnaba el nacionalismo estatal era el requisito social más importante para que existiera la nación, y en el pragmatismo mexicano de constructores de nación como Gamio, Sáenz y otros, se invirtieron considerables esfuerzos y tentativas para lograrlo.

Los indios poseían dos características que *de facto* los excluían del proceso de construcción de la nación: sus lenguas indígenas y lo que se percibía como sus culturas anacrónicas. Para que pudieran llegar a formar parte de la corriente nacional, debían entonces ser "mexicanizados".

La mexicanización de los indios

El mestizaje, o la aculturación, en términos de los límites oficiales de la "mexicanidad", fue esencial para crear una nación "integrada" y "homogénea". Las características socioculturales básicas de una población mestiza podían ser identificadas por las siguientes características: adopción del idioma español, asimilación de los valores occidentales derivados de la influencia española, así como ciertas "manifestaciones materiales o intelectuales" de la cultura, como lo ha mostrado la división arbitraria de la nación en "población de cultura intermedia y poco eficiente" y "población de cultura moderna y eficiente". Los indios fueron asignados a la primera categoría, y los mestizos y otros "grupos urbanos", a la segunda (Gamio, 1975: 118-120). Gamio asignó las diversas distinciones fisionómicas a los grupos indígenas, pero añadió que "El indio [...] tiene aptitudes intelectuales comparables a las de cualquier raza" (1975: 90). El consumo de alimentos era otro factor que separaba a los indios de los mestizos; las diferencias en la dieta produjeron variantes en el "vigor físico" de los indios. Para terminar, en la opinión de Gamio, las percepciones de ética o moral y arte se manifiestan de maneras variadas, lo que aumenta la brecha entre el mestizo y la población india (1975: 116).

Gamio, a partir de las características del tipo ideal para la población, recomendó que el Estado llevara a cabo un programa de asimilación (mexicanización) para la gran multitud de los indios. El programa se apegaba al "cambio cultural" que intentaba, en primer término, remplazar la pluralidad de las lenguas indias por el uso del español.[2] Otro de los objetivos era sustituir la dieta vegetariana de los indios por una omnívora, y partía del supuesto de que los indios solo eran capaces de hacer trabajo manual. Quiso introducir el "conocimiento científico" y terminar con la costumbre india de "copiar lo que por largos siglos han hecho sus padres" (1975: 129), y de la "producción de objetos anacrónicos [...] que se conservan invariables [...] y, por lo tanto, defectuosos e ineficaces" (1975: 120). En el mismo tenor, señalaba también que los indios debían buscar formas colectivas novedosas, por ejemplo: "sustituyendo las festividades actuales de pueblos y campos, por otras que, como las antiguas, celebren objetos y acontecimientos naturales, y a la vez sean obras de arte, pero en las cuales el valor religioso vaya disminuyendo paulatinamente" (1975: 131).

Hay opiniones encontradas en el sentido de si Gamio intentaba destruir las culturas indias; pero mi estudio de la historia del indigenismo no encontró ningún tipo de demanda de conservación (véase Brading, 1988). Gamio veía la construcción de la nación como algo más importante que la preservación de una colección de culturas anacrónicas. Al igual que sus colegas, pensaba que cuanto más ligada estuviera una cultura a su pasado prehispánico, más actualidad habría perdido. Su solución, en consecuencia, era extirpar cualquier anacronismo prehispánico mediante educación, asimilación y secularización impuestas. En resumen, las ideas indigenistas de la década de 1920 fueron inspiradas por un modelo de evolución en el cual las culturas étnicas nativas eran meramente un obstáculo para el progreso nacional.

El Estado, a fin de propiciar la mexicanización de los indios, asumió la responsabilidad de estructurar y poner en marcha una enorme

[2] Las lenguas indígenas según Gamio "son de cierta utilidad en algunas especialidades científicas, tales como los estudios etnográficos y folklóricos" (1985: 133). Y para Gellner, el folklore, las tradiciones y las lenguas vernáculas se han preservado de manera artificial por sociedades *ad hoc* (1983: 117).

tarea de asimilación. El proyecto buscaba, en 1921, incluir a más de dos millones de indios de una población total de aproximadamente 14.3 millones (Nolasco, 1988: 121). Los medios y mecanismos para iniciar un cambio cultural en el nivel masivo propendían principalmente en la creación de infraestructura y la introducción del movimiento de la escuela rural (INI, 1978: 69).

La nueva infraestructura y el movimiento de la escuela rural

El concepto de "comunicaciones" en la década de 1920 implicaba poco menos que la falta de caminos básicos y rutas que unieran las pequeñas y dispersas comunidades de las zonas rurales con los centros urbanos. La comunicación mínima entre los pueblos indios y el resto de la población se observaba como un "problema cultural", y la lejanía geográfica explicaba la "desvinculación económica, el aislamiento social y el estancamiento cultural prevalecientes de los pueblos indios".

Moisés Sáenz (1888-1941) continuó el trabajo de Gamio, y compartía la preocupación de integrar a los pueblos indios mediante la antropología social (Sáenz, 1928). Igual que Gamio, Sáenz no proponía rescatar, revivir, ni juntar las culturas indígenas. Estimulado por el ahínco revolucionario de construir una nueva nación mestiza, Sáenz llevó a cabo investigaciones en 1932 en la zona purépecha, en un establecimiento bajo la denominación de "Estación Experimental de Incorporación del Indio". Se trataba de un programa "tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado mexicano" (Comas, 1964: 28).

El programa de la "nueva escuela rural" se enfocaba en ámbitos tales como salud, higiene, mejoría de técnicas de producción, entre otros. Más importantes eran los aspectos relacionados con el proceso de asimilación y de inculcación de un sentido abstracto de mexicanidad. Tales escuelas iban a enseñar a los indios que

> pensando en la Patria, irá abriendo brechas hacia el mundo exterior y se convertirá en antena sensible siempre a las influencias que de fuera lleguen del mundo exterior que es México, cuya visión en su conjunto ideal presentará siempre simbolizándola por el retrato del Presidente de la República y de nuestros héroes, por el Himno Nacional, por la Bandera de la Patria (Comas, 1964: 129).

Esta visión más bien mecánica de la nación se difundió ampliamente en el mundo rural mediante representaciones como las aquí mencionadas, pero no siempre contaba con los medios adecuados para inculcar un sentido subjetivo de nacionalidad. Por ejemplo, las mismas escuelas resaltaron la práctica de sentir familiaridad con las noticias de los medios, pero como el mismo Sáenz descubrió, "los profesores rurales se sentían fuera de lugar e inseguros cuando leían en voz alta, y ni ellos ni los jóvenes mostraban interés por saber de ese mundo lejano que era la Ciudad de México" (Heath, 1972: 104). En todo caso, y al igual que Gamio, Sáenz estaba convencido de que la integración era un acto de justicia social y rectitud, que empezaba con las nuevas escuelas, pero debía seguir una política de "dar voz castellana a cuatro millones de indios mudos" (Sáenz, 1928, citado en Comas, 1964: 130). Shirley Heath (1972) ha estudiado diversas tendencias y métodos en ese largo proceso de construir una "patria lingüística" que iba acompañado de un amplio rango de prácticas para imponer el castellano sobre el bilingüismo. Algunos ejemplos de esas tendencias son muy ilustrativos: Narciso Bassols (1887-1959) se inclinaba por una manera de enseñanza que intentaba lograr "una síntesis de dos culturas, preservar los valores positivos de las razas indias y utilizar la cultura técnica de la civilización occidental" (Comas, 1953: 51). José Vasconcelos se oponía a la idea de establecer una educación separada para los pueblos indios, ya que el objetivo nacional era eliminar el elemento indígena, alentando la asimilación (Comas, 1953: 97). Otro enfoque más era el de William Townsend y Moisés Sáenz (1936), cuyo método era estudiar primeramente las lenguas indígenas y, a partir de este análisis, imponer el idioma oficial; tal manera de aculturación se derivaba de un proyecto para traducir la Biblia a lenguas indígenas (Heath, 1972).

Tales enfoques y proyectos fueron ideados y estructurados por varios centros educativos gubernamentales e instituciones, a la par del movimiento de la escuela rural, fundado en 1929 por Rafael Ramírez. Incluían la Casa del Pueblo (1923) y las Misiones Culturales (1925), que congregaban tales enfoques y proyectos, ambos propuestos por José Vasconcelos y dirigidos a "civilizar" a la gente y a mejorar sus métodos agrícolas; el Departamento de Incorporación Indígena, iniciado en 1926 por Moisés Sáenz; la Casa del Estudiante Indígena (1926), dirigida a agrupar a una cierta cantidad de indios jóvenes de la ciudad de México con el fin de exponerlos a los modelos de la vida urbana, y los Centros de Educación Indígena (1933), casas-pensión localizadas en once regiones étnicas. El Instituto Lingüístico de Verano (1935), que Townsend estableció en México, también contribuyó a la mexicanización al llevar a cabo una campaña "de aculturación y de integración nacional" (Comas, 1964: 34), así como un estudio de las lenguas indígenas y un proselitismo del Evangelio de corte protestante.

¿Hasta qué punto tuvieron éxito estos proyectos educativos que ponían de relieve la sustitución de la indianidad por la mexicanidad? Según Sáenz, la escuela rural debía encontrarse en 1924 "en todo el país"; con más exactitud, de un total de 3 392 establecimientos educativos, había 1 417 escuelas rurales en comunidades indias; la asistencia a estos planteles era de 170 000 niños y niñas y de 50 000 adultos. Más de la mitad de dichas escuelas atendían a "indígenas puros" (Sáenz, 1928, cit. en Comas, 1964: 115). Resulta difícil creer que tal red educativa tuviera éxito a solo cuatro años de haber terminado una guerra civil costosa y totalmente devastadora en un país que tenía frente a sí la bancarrota. Aun si éste fuere el caso, los esfuerzos educativos habían resultado insuficientes porque de un total de 2 166 033 personas de la población indígena en 1921, 1 868 892 tenían más de cinco años de edad (Nolasco, 1988: 121). La conclusión debe ser que quienes iban construyendo la nación estaban exagerando sus logros de "volver mestiza" a la población india mediante la enseñanza del español, de elevar su nivel de vida y comunicaciones, y de introducir un nuevo conjunto de valores y concepto de "patria".

La rehabilitación de los indios

A partir de 1940 apareció una nueva manera de indigenismo que buscaba enaltecer el pasado indio y reivindicar la indianidad, además de reconocer su carácter distintivo, todo lo cual debía constituir los fundamentos de su incorporación en el Estado-nación. Esta segunda fase de indigenismo introdujo la noción de respeto a la personalidad de los indios, con lo que "se habrá enraizado más el sentimiento nacional [...], afirmando la personalidad de México" (Comas, 164: 139) que salió a la luz por la influencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Durante el último año de su administración, Cárdenas promovió y llevó a cabo el Congreso Indigenista Interamericano (en Michoacán), y con su alocución de apertura, "Los indígenas, factor de progreso", se dio inicio a una nueva etapa en la construcción del indigenismo oficial (Cárdenas, 1940, cit. en Comas, 1964: 135-142). Los indios iban a ser considerados promotores potenciales de desarrollo, en vez de obstáculos a la modernización.

Las teorías evolucionistas, que se basaban en la polaridad entre tradición y modernidad, o entre homogeneidad y heterogeneidad, eran de la mayor importancia para la antropología de la década de 1920. Por otro lado, las escuelas de antropología y pedagogía en Estados Unidos ponían de relieve el empirismo y la educación racional, en especial el "determinismo cultural" de Franz Boas y el "problema de método" de las teorías educativas de John Dewey; Gamio y Sáenz fueron sus discípulos mexicanos en la Universidad de Columbia, en Nueva York, entre los años 1904 y 1911 (Gamio, 1985: ix). Con el tiempo, los paradigmas evolucionistas fueron sustituidos de manera gradual por teorías del cambio social que al final tuvieron efectos sobre la política social. De particular interés fueron los modelos de las "regiones de refugio" propuestos por Gonzalo Aguirre Beltrán en la década de 1950, los cuales serán discutidos más adelante.[3] El pragmatismo populista de Cárdenas buscaba continuar con la integración indígena, según lo revela el extracto del ya mencionado discurso de 1940: "las razas aborígenes [suman] los mejores atri-

[3] Aguirre Beltrán fue un escritor prolífico, médico, administrador indigenista y creador de los centros coordinadores, pilares de los modelos del indigenismo actual.

butos [...]; las cualidades indígenas adquieren así una personalidad tan inconfundible con la cultura continental, que ni los detractores del indio pueden ya negar" (Comas, 1964: 13 7).

Sin embargo, su retórica puede interpretarse como ambigüedad y la equivocación empezó a caracterizar el discurso indigenista. Ni conservar "indio" al indio, ni indigenizar a México.

> Por otra parte, ya nadie pretende una resurrección de los sistemas indígenas precortesianos o el estancamiento incompatible con las corrientes de la vida actual. Lo que se debe sostener es la incorporación de la cultura universal al indio, es decir, al desarrollo pleno de todas las potencias y facultades naturales de la raza, el mejoramiento de sus condiciones de vida agregando a sus recursos de subsistencia y de trabajo todos los implementos de la técnica, de la ciencia y del arte universales, pero siempre sobre la base de la personalidad racial y el respeto de su conciencia y de su entidad (Cárdenas, 1940, cit. en Comas, 1964: 138).

Deseo resaltar la importancia de este discurso porque señala un nuevo derrotero en la política indigenista. Contenía una fórmula ideológica que planteaba que debía promoverse la integración, mientras que al mismo tiempo respetaba la "raza", la "conciencia" y la "identidad" de los indios; sin embargo, esta fórmula se convirtió en una guía para reorientar y consolidar las instituciones dedicadas al indigenismo, tales como el Instituto Indigenista Interamericano y el Instituto Nacional Indigenista de México (INI).[4]

A pesar de que el INI se creó en 1948, ocho años después del Congreso Indigenista Interamericano (1940), la idea de "respetar al mismo tiempo que se integra" se estableció con firmeza en la mente de los políticos preocupados por el indigenismo y en los académicos

[4] Son necesarios algunos antecedentes para ilustrar la institucionalización del indigenismo como parte de una política formal de aculturación coordinada por el gobierno federal. En 1935 fue creado el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, seguido en 1940 por el Primer Congreso Indigenista Interamericano (Pátzcuaro, Michoacán), donde se reunieron representantes de la mayoría de las regiones indígenas de México y del resto del continente. Ahí, el gobierno de México propuso la creación del Instituto Indigenista Interamericano (III), cuya función era proponer políticas indigenistas aplicables a cada uno de los gobiernos participantes. Esta iniciativa propició que se estableciera en México, en diciembre de 1948, el Instituto Nacional Indigenista (INI) (Comas, 1953; INI, 1978: 9; Marroquín, 1972).

que participaban en la construcción de la nación. El concepto de Gamio sobre la mexicanización de los indios adquirió una dimensión diferente: encaminada a "preservar el patrimonio cultural de las diferentes etnias y a enriquecer, consecuentemente, la cultura nacional mediante su difusión e incorporación" (INI, 1978: 14). No debía abandonarse el objetivo nacional de uniformidad personificada en el mestizo, si bien la usurpación y manipulación de las culturas indias se convirtió en otro estadio en el proceso de mestizaje.

Debe hacerse notar que solo algunas expresiones de indianidad eran dignas de encomio, en especial el "espíritu manifestado en las artes", perspectiva adoptada ya en el arte nacionalista de la década de 1920. Pero fue la mera presencia de los indios en la sociedad en su conjunto la que exigía transformación; es decir, exigía que fueran convencidos de adaptarse al llamado "modo de vida" occidental o universal. La política de respetar la cultura del indio, pero al mismo tiempo llevar a cabo la occidentalización, se convirtió en una paradoja ideológica tal que permaneció como un acertijo sin resolver aun para el más indigenista de los ideólogos mestizos.

Así, el indigenismo perseguía dos objetivos interrelacionados: la integración nacional y el uso de la indianidad como criterio fundamental para definir la cultura nacional de México; pero, como se mencionó con anterioridad, los indios en ningún caso tenían posibilidad de participar. El indigenismo permaneció así como una construcción intelectual de la política dominante y la elite académica. La tarea pragmática del indigenismo abarcaba la estructuración de la reforma agraria, los programas educativos y, en palabras de Aguirre Beltrán, la "incautación de valores indios como fundamento de la identidad nacional" (1975a: 186).

Como la percepción común mestiza sobre los indios era que se trataba de una colección de comunidades fragmentadas y desvalidas, la cuestión de su "protección" era una preocupación paralela al indigenismo. Según la opinión del primer director del INI, Alfonso Caso Andrade, el indigenismo era una "actitud y una política" (INI, 1978: 79): una actitud porque prevalecía la "necesidad de la protección de las comunidades indígenas para colocarlas en un plano de igualdad, con relación a las otras comunidades mestizas que forman la masa de la población de la República", y una política porque se

trataba de una decisión formal del gobierno, "que tiene por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida económica, social y política de la nación" (INI, 1978: 79).

El nombre otorgado al proyecto para integrar, proteger y aprehender el pensamiento de los indios era el de "aculturación planeada", y el esfuerzo incluía 14 puntos conocidos como "Los ideales de la acción indigenista" (INI, 1978: 82). La "apropiación" de la "cultura material" de los indios para buscar una mexicanidad única ha sido un dicho trillado desde la época de la Colonia. Hay múltiples ejemplos a lo largo de los siglos: el simbolismo del águila y la serpiente; artes y artesanías indígenas; el estilo barroco de los edificios católicos, los cuales incorporaron las habilidades y técnicas de los artesanos nativos; las esculturas modernas que retratan formas y símbolos aztecas, el uso generalizado de nombres en náhuatl, la cocina mexicana, y otros. Los artistas, los planeadores de políticas y la gran mayoría de la población han fomentado en buena medida una reflexión incisiva y crítica a fin de desenredar una contradicción que siempre está presente: la exaltación de las culturas "de los indígenas muertos" y el consumo de su arte; pero, al mismo tiempo, desdén abierto y falta de interés por los indios vivos, su pensamiento y su modo de vida.

Una primera crítica de esta contradicción inherente en el indigenismo surgió en 1950 con el libro de Luis Villoro, *Los grandes momentos del indigenismo.* Según su opinión, los indios desempeñan un papel central en la configuración de las culturas nacionales del continente americano; son representantes de la "americanidad". Al mismo tiempo, no hay duda de que el indio es totalmente ajeno a la conciencia de la sociedad no india, y es precisamente dentro de esta sociedad no india donde surgen las agendas políticas y culturales de la nación. Es cierto que los indios son necesarios, aunque ajenos; pero deben ser transformados en representaciones simbólicas que el mundo no indio comprenda con facilidad. La indianidad se reproduce por sí misma, a pesar de los intentos políticos por suprimirla y transformarla, y en virtud de esta reproducción, persiste la "originalidad de nuestra existencia". Para complicar más las cosas, Villoro revierte el axioma al argumentar que el Occidente es potencialmente ajeno y que

> Lo indígena es lo más diverso de lo occidental, es lo único que da especificidad y consistencia propias al punto en que las categorías ajenas regresan a su punto de partida. Gracias a él, América no será ya puro espejo, no será ya simple imagen. Por el contrario, se presentará con especificidad y sustancialidad propias ante ella (Villoro, 1950: 128).

De ahí que el indio sea la defensa en contra del extraño y se convierta en el "núcleo del verdadero americano" en el sentido continental. El indio es de inmediato un ser extraño y separado y, aun así, al mismo tiempo, una especie de icono cultural; desde luego, la paradoja radica en que la cultura nacional mexicana se ha construido parcialmente a partir de los indígenas extraños. Si se confrontaba la realidad social y cultural de los indios —un estado de "primitivismo", una inconformidad, una cultura nociva y "negativa"— era necesaria una transformación inmediata; de ahí la justificación para el indigenismo. En otras palabras, el indigenismo requiere apropiarse de la indianidad para aceptar la mera existencia de los pueblos indios.

El alto valor otorgado a los indios en la construcción de la cultura nacional explica por qué los intentos posteriores por definir el proceso de mexicanización incluyeron tanto preocupación como respeto por las culturas indias. En 1957, un reconocido estudioso de la antigüedad prehispánica, Miguel León Portilla, estableció un paradigma para la mexicanización en el doble sentido de integración y construcción de la nación, sin "intención de suprimir los valores auténticos de las culturas indígenas". Busca mejorar las condiciones de los indios y desarrollar las comunidades donde puede decirse que los vestigios de las culturas prehispánicas están en peligro. La mexicanización, con este criterio, puede buscar la transformación de sus técnicas primitivas en la agricultura, el cuidado de la salud y la economía. Una vez que se lleve a cabo esto, y una vez desaparecidos los problemas derivados de la diversidad étnica y cultural, podría surgir el verdadero rostro de México, "un país enriquecido por valores positivos, no solo de la cultura occidental sino también de los proporcionados por las culturas precolombinas" (León Portilla, 1957: 250).

Mostrar respeto a la personalidad cultural de los indios abarcaba que se incluyeran términos triviales, tales como preservar los "valores

auténticos" (es decir, artesanías), o bien introducir "valores positivos" (o sea, utensilios de cocina). Gamio reconoció también por sus experiencias en otro campo de trabajo que los "aborígenes cuentan con procesos mentales favorables a su desarrollo intelectual y biológico el que, por tanto, debe ser fomentado y preservado" (Gamio y Vasconcelos, 1926: 107). En ese mismo orden, tal esfuerzo produjo confusión sobre cómo integrar "los incontables vestigios de las culturas precolombinas a la vida económica y social del país". El intento de poner en práctica los ideales indigenistas —preservar únicamente los "valores" utilizables o estimular ciertos "procesos mentales"— demuestra los dos lados de esa tarea y la imposibilidad de llevarla a cabo. Tal choque entre la ideología (invención intelectual) y el pragmatismo derivó en que el indigenismo no alcanzara sus metas, como se demostrará con posterioridad en este mismo capítulo.

Judith Friedlander ha analizado el problema de que la indianidad se ha construido y reconstruido para uso de la sociedad no india. Nos proporciona un ejemplo representativo de la manera como la oficina gubernamental Misiones Culturales estructuró y puso en marcha la mexicanización en la comunidad nahua de Hueyapan a finales de la década de 1940 (1975: 130). El caso estudiado por Friedlander muestra que el indigenismo tuvo éxito porque promovió que se suprimieran "sus costumbres" y se adoptara un modelo uniforme de identificación, aunque el resultado fue un estado de confusión cultural.

> Se ha enseñado a los hueyapeños a denigrar sus costumbres y, en cambio, a emular las de la elite española; es decir, a medir su valor propio en términos de la semejanza que pudieran lograr al reproducir las maneras de los no indios. Dentro del contexto del México moderno, esto ha significado que los hueyapeños han llegado a creer que cuantos más símbolos materiales absorban de la cultura española, menos indios parecerán (1975: 131).

Gellner, en términos similares, ha descrito la situación que enfrentan los sectores de la población que no han tenido la capacidad de incorporarse a la dinámica igualitaria del estado industrial moderno: "A menudo, estos grupos poblacionales ajenos, desarraigados y

errantes pueden vacilar entre diversas opciones, y con frecuencia llegan a una falta de acción provisional en uno u otro lugar de una cultura en reposo y transitoria" (Gellner, 1983: 46).

No obstante, si la instancia del hueyapeño encaja en las esperanzas generales de la agenda indigenista, la diversidad étnica y la complejidad de México también pueden mostrarnos ejemplos contrarios. Un estudio de finales de la década de 1960 sobre la "aculturación controlada" entre los coras y los huicholes, habitantes de las lejanas montañas en los estados nororientales de Jalisco y Nayarit, muestra que el indigenismo ha fallado. Era ya evidente que la política indigenista se transmitía tanto mediante organismos gubernamentales como por medio de las escuelas:

> estos grupos [coras y huicholes] siempre han mostrado una resistencia pasiva a tales programas, y los maestros mismos consideran que el esfuerzo resulta inútil. Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, se abrieron dos internados de niños indígenas, los que pronto cerraron porque no asistía ningún niño a pesar de las fuertes presiones para mantenerlos abiertos (Nahmad Sitton, 1981: 7).

Estos dos ejemplos opuestos demuestran que el indigenismo no siempre pudo alcanzar resultados uniformes. La proximidad y la geografía pueden resultar pertinentes para intentar explicar por qué la comunidad nahua de Hueyapan, en el centro de México, adoptó las costumbres mestizas, lo que contrasta con el rechazo de los habitantes de una región periférica y alejada de las políticas oficiales. También es importante reconocer que los nahuas, de hecho, se han ligado y participado en sucesos nacionales importantes; por ejemplo, Friedlander registra que los miembros del poblado eran trabajadores de las haciendas productoras de azúcar —el objeto de la revolución regional conducida por Zapata— y algunos "hueyapeños pelearon en la revuelta" (1975: 57). El pueblo también se benefició de las reformas agrarias, recibió dos concesiones de tierras, y la migración a los centros urbanos o a las haciendas ha marcado una tendencia desde el inicio del siglo xx (1975: 63). Más aún, la comunidad cuenta con caminos desde 1953 (1975: 64). Este retrato se contrapone a la "atmósfera de encubrimiento" que prevaleció entre los coras y, en menor grado, los huicholes. El acceso a la región en la época de

estudio dependía de "grandes jornadas en carromatos, a lomo de mula, o a pie"; más importante fue el desarrollo peculiar de la "invisibilidad cultural" entre esta gente tan aislada. En opinión de investigadores mexicanos y norteamericanos atraídos por dicho mecanismo de preservar la identidad étnica, la institución de la "invisibilidad cultural" se ha convertido en uno de los métodos más efectivos de tal grupo para evitar mezclarse profundamente con la sociedad. La introversión deliberada de la comunidad cora depende de un sistema de cargos religiosos y una "fuerte tendencia al silencio y renuencia a convertirse en centro de atención de los no coras" (Hinton, 1981: 1).

Indigenismo e industrialización en las regiones de refugio

Esto nos conduce al último papel del indigenismo después de que las instituciones indigenistas se establecieron y consolidaron. Los trabajos teóricos de Gonzalo Aguirre Beltrán asientan la agenda indigenista a partir de la década de 1950. Aguirre señala dos maneras de superar lo "nativo", si bien revela una similitud con enfoques previos: que la arqueología podía ayudar a crear una conciencia nacional apoyada por el pasado indígena, y que el método de la antropología estaba enfocado a introducir el desarrollo así como a integrar a los indígenas al Estado-nación (1953; 1957).

En sus escritos de esa década argumenta que la Revolución, con los cambios que ha promovido (nuevos programas educativos, caminos, campañas de salud pública, entre otros) "ha resquebrajado profundamente la antigua estructura, pero no la ha destruido del todo" (Aguirre Beltrán, 1957: 182). Su contribución más importante sería haber introducido un nuevo enfoque a la integración: si la "antigua estructura" aún estaba intacta, ¿a qué se debía? En todo caso, ¿cómo hacerla compatible con la vida nacional o bien, cómo destruirla, si llegara a enfrentarse a una industrialización cada vez mayor?

El punto de vista de Aguirre se centraba en la idea de "regiones" dentro de las cuales "las comunidades indígenas *folk* se presentan como partes de un sistema constituido por un núcleo dominante ladino —mestizo o nacional— alrededor del cual giran, como sa-

télites, los pueblos indios" (Comas, 1964: 304). Se trata de la versión incipiente de su idea de "regiones de refugio": asentamientos étnicos localizados en zonas periféricas no accesibles a la modernización o industrialización, "donde persistieron durante gran parte de la época colonial" (1964: 311). Tales regiones se caracterizan por la coexistencia del ladino dominante y el grupo mestizo con los indios, los antiguos habitantes de la zona. Estos "grupos retienen sus antiguos valores, costumbres y normas de comportamiento" y "aparecen como la sección más atrasada de la población nacional. Así, están sujetos a la subyugación y explotación de los grupos técnica y económicamente más desarrollados" (1979: 23-24). En virtud de que la comunidad "atrasada" no está aislada y forma parte de una región, es necesario que el gobierno ayude a "la integración regional" a fin de promover el "cambio cultural" o aculturación (Aguirre Beltrán, 1957: 193).

Aguirre, para estructurar y poner en marcha esta política, estableció un programa que se dividía en etapas de desarrollo, además de incluir grupos interdisciplinarios con personal capacitado y crear los centros de coordinación que debían localizarse en la metrópoli mestiza de cada región. Sin embargo, este programa de aculturación, al igual que los intentos previos, se concibió con una innegable falta de entendimiento del proceso de la vida indígena. El proyecto estuvo motivado por ideales, pero como consecuencia desestimó la resistencia potencial y la hostilidad, así como la importancia de los lazos históricos y los intereses de los indígenas involucrados. Aguirre insistió en crear una "conciencia social" que por sí misma promoviera el desarrollo, a la vez que desaprobaba tajantemente "cualquier tendencia que pueda reforzar una conciencia étnica" (1975a: 208). Es más, el indigenismo estaba dirigido a desalentar el surgimiento de cualquier brote de "poder indio", en virtud de que tal situación podía reforzar la estructura de castas y representaría un "retroceso en la evolución progresista de la humanidad" (Aguirre Beltrán, 1972b: 169).

Las formulaciones de Aguirre resultan fácilmente identificables en la historia del indigenismo, porque la industrialización estaba convirtiéndose en la preocupación paralela más importante de las normas económicas y políticas. En efecto, la política gubernamental

de industrialización mediante la sustitución de importaciones, iniciada en 1946 durante el gobierno de Miguel Alemán, demandaba una promoción a gran escala de la industria, así como proyectos con infraestructura para satisfacer el mercado interno (King, 1970: 41); pero la política de desarrollo y el complemento a la infraestructura estaban destruyendo el ambiente natural de los indios, y el indigenismo no ayudaba en mucho a amortiguar dicho efecto.

El indigenismo institucional fue un colaborador activo durante la construcción de tres presas en regiones de elevada densidad étnica: en las cuencas del Papaloapan (1947), Tepalcaltepec (1949) y Cerro de Oro (1972). El papel del indigenismo incluía coordinar la evacuación de la población de las zonas que iban a ser sumergidas, así como llevar a cabo la tarea con una oposición lo menos conflictiva posible (Boege, 1988: 242; Villa Rojas, 1955). Los proyectos anegaron viejos asentamientos y zonas agrícolas de varios grupos étnicos; la consecuencia fue un dislocamiento dañino y de largo plazo de las personas afectadas (Stavenhagen, 1988: 309). Estos casos ilustran los efectos contradictorios de las políticas indigenistas de desarrollo e integración, a pesar de que éstas también tenían como prioridad el respeto a la personalidad indígena.

El proyecto de la Cuenca del Papaloapan consistió en un esquema hidroeléctrico importante, la presa Miguel Alemán, e intentaba promover "un aprovechamiento racional y bien equilibrado de los recursos naturales" (Comas, 1964: 57). Su construcción inundó el ecosistema de los mazatecos, uno de los 16 grupos étnicos que habitan el estado de Oaxaca, de donde fueron evacuados 22 000 habitantes.

Los mazatecos desafiaron la construcción con una débil resistencia armada, y lo hicieron más bien mediante una movilización de sus recursos simbólicos (Boege, 1988: 243): poseían una compleja mitología derivada del concepto de sus orígenes en los bosques tropicales, "lugar donde nace la gente" (Benítez, 1968: 3: 37). Según Boege (1988) e Incháustegui (1977: 106), los mazatecos argumentan que los *chikones* ("señores de la tierra") no podían autorizar la construcción de la presa; por el contrario, los señores de la tierra iban a exigir un tributo de 200 vidas como pago, porque era una ofensa que una "mano humana pudiera detener un río" (Boege, 1988: 243). Es

muy probable que el tributo nunca se haya entregado; sin embargo, el ejército mantuvo una presencia considerable cuando se llevó a cabo la construcción. Una historia similar de "un rey que vive debajo de la tierra. Este rey es un gigante [que] agarró a unos ingenieros [...], los mató y se los comió" (Boege, 1988: 221) se escuchó durante la construcción de la presa Cerro de Oro, que también afectó a los mazatecos.

El proyecto de Tepalcatepec, iniciado en 1949, fue creado para promover "el desarrollo integral de la cuenca de dicho río" (Comas, 1964: 59). La región afectada incluía una gran zona de la Meseta Tarasca, habitada por un grupo homogéneo monolingüe: los purépechas. Aguirre Beltrán fue el responsable de la investigación antropológica que era necesaria para facilitar la evacuación y reasentamiento del grupo (1952: 9-363). El proyecto, contrariamente a los demás ejemplos, no se ha estudiado desde un punto de vista crítico que nos permitiría examinar los efectos negativos de la presa. Sin embargo, Aguirre reconoció en 1952 que "la labor dispersa de las distintas agencias gubernamentales impide sumar los esfuerzos que todas ellas vienen haciendo en uno u otro sentido" (1952: 23) y por tanto planteaba obstáculos sustantivos para lograr "el mejoramiento de las condiciones de vida de la población tarasca y su incorporación a la vida nacional" (1952: 18).

El esquema de Cerro de Oro, construido con la presa Miguel Alemán para aumentar la capacidad de irrigación y la fuerza hidroeléctrica, inundó la zona de Chinantla, territorio de chinantecos y mazatecos de Oaxaca. Durante los 16 años que duró la construcción, hubo cuatro episodios de evacuación y reasentamiento, pero no existe acuerdo en cuanto a la cantidad de personas afectadas. Boege estima que "por lo menos 8 000 campesinos mazatecos y chinantecos" (1988: 221); Aguirre calcula 10 000 (1975b: 413); Barabas y Bartolomé hablan de 20 000 (1973: 30) y Pardo ofrece una cifra de 40 000 (1990: 164).

Dicho proyecto también constituye un ejemplo de utilización de estructuras simbólicas. Se inició en 1972 por la institución india del Consejo de Ancianos, que daban órdenes a los chamanes del grupo de invocar sus poderes espirituales para detener la construcción de la presa y "matar al presidente de México" (Barabas y Bartolomé; 1973:

31). Ante el evidente fracaso de la estrategia, ésta fue remplazada por un sentido de impotencia y alienación que llegó a dominar a los afectados, así que con el tiempo se desarrolló un "movimiento mesiánico". Tomó la forma del bien conocido arquetipo de la aparición de la virgen en una cueva, que exigía hablar con el "presidente" y los "sacerdotes del pueblo".

Puede argumentarse que los indios afectados estaban experimentando la cruda disolución de sus creencias y culturas, al igual que la pérdida de su territorio; pero esta erosión se percibía como un éxito de la política de aculturación, puesto que su objetivo era minar a las comunidades indias aisladas y consolidar una comunidad nacional más amplia. Al final, el indigenismo había desarticulado la cohesión de los grupos afectados al fragmentarlos mediante el reasentamiento obligatorio y la coexistencia con otros grupos. Las familias de mazatecos y chinantecos fueron ubicadas en zonas ya habitadas por mixtecos, con lo cual se desarraigó el sentido de pertenencia a sus comunidades originales y se destruyó su organización de parentesco. Otros efectos de la reubicación fueron la disminución de los cultos de cargo y la destrucción de sus antiguos rituales basados en la reverencia a las fuerzas de la naturaleza, la pérdida del lenguaje y otros elementos de identidad (remplazo de su vestimenta tradicional, casas y artefactos y, lo más importante, posibilidad de dar a los indígenas un cambio de estatus) y la eliminación de "su semi-independencia económica y su identidad cultural, para convertirlos en un proletariado rural, esto es, en una masa con conciencia de clase, pero desprovista de cualquier sentido significativo de identidad étnica" (Aguirre Beltrán, 1975b: 409).

En 1973 y 1974, Alicia Mabel Barabas y Miguel Alberto Bartolomé, antropólogos participantes en el proyecto Chinanteco, denunciaron los efectos del esquema en dos publicaciones aparecidas en Dinamarca y Londres. Un año más tarde, Aguirre contestó a las denuncias de los antropólogos del "etnocidio de minorías étnicas que en México llevan a cabo dependencias de desarrollo regional como parte de una política de desarrollo capitalista del gobierno mexicano" (1975b: 409, nota 4). Es interesante examinar la respuesta de Aguirre ya que aclara el papel desempeñado por la política indigenista.

En los términos de Aguirre, la denuncia de "etnocidio en México" era un acto de "irresponsabilidad", ya que tal investigación científica hacía intolerable semejante acusación (1975b: 411). La respuesta nos introduce perfectamente a sus puntos de vista relacionados con la historia cultural de los chinantecos frente a la "nación de México". Aguirre argumentaba que los chinantecos carecían de la historicidad que les era atribuida por Barabas y Bartolomé: una "con miles de años de existencia y 400 de resistencia al proceso colonial"; sus formas de resistencia se expresaban de manera simbólica al adoptar ciertos "santos católicos", y designarla como "movimiento mesiánico" era una exageración de "antropólogos sin imaginación" (Aguirre Beltrán, 1975b: 411).

Aguirre rechazaba el punto de vista de que los chinantecos constituyeran una "formación nacional verdadera" sobre la base de que era un grupo lingüístico formado por "poco más de una docena de comunidades independientes entre sí" (1975b: 411), las que habían sido dispersadas "mucho más allá de la conquista de México" (1975b: 412), y nueve de cada 12 habitantes hablaban lenguas inteligibles entre sí. Y añadió: "Con tales dificultades de comunicación, difícil es suponer la existencia de una unidad étnico-social mayor que la simple comunidad" (1975b: 412). Su definición de "nación" dependía de los requisitos de una "comunidad de lengua, territorio, vida económica y cultura", además de incluir el criterio económico de que "la nación nace con el capitalismo como necesidad intrínseca de este modo de producción" (1975b: 412). La "articulación" de las comunidades étnicas con el modo capitalista dominante no satisfacía las condiciones que demandaba su definición. "Llamar nación chinanteca a un grupo étnico-social que carece de comunidad de lengua, de territorio y de vida económica que imponga la existencia de un mercado interno, es científicamente inaceptable" (1975b: 412). Desde el punto de vista de quienes construían la nación, estas afirmaciones eran, en cierto sentido, explicaciones convincentes.

Diversas críticas formales —desde la perspectiva marxista que dominaba la vida intelectual de México en la década de 1970— pueden hacerse a esta posición. Queda claro que su definición se derivaba del concepto que tenía Stalin de "nación" (1913) y que estaba en favor de la asimilación de los "pueblos sin historia" (Wolf, 1982: 19-23).

Que Aguirre parafraseara la definición de "nación" formulada por Stalin no es sorpresa para los estudiosos del nacionalismo. Como es bien sabido, Stalin era un prolífico escritor sobre los dilemas de etnia y clase planteados por la integración de grupos minoritarios en la URSS (Munck, 1986: 76). Los marxistas que escribieron sobre el asunto (Kautsky, Luxemburgo, Bauer, Renner, Lenin y Stalin), algunas veces lo hicieron con fines tácticos; otras, bajo el diseño de supuestos teóricos básicos. Por encargo de Lenin, Stalin escribió una obra en 1913, *El marxismo y la cuestión nacional,* donde acuñó la siguiente definición: "Nación es una comunidad estable, históricamente formada, de idioma, de territorio, de vida económica y de psicología, manifestada ésta en la comunidad de cultura" (Stalin, 1977: 40).

Los estados-nación de la actualidad de ninguna manera están apoyados en un solo lenguaje o cultura; esta definición se basa simplemente en un listado de características que más adelante fue criticado por su "rigidez" y "esquematismo" (Nimni, 1991: 90-91). El tipo marxista ideal de nación a menudo era descrito como "autoritario"; incluso los intérpretes marxistas de la "cuestión nacional" abundaron en ello (Munck, 1986: 77; Davis, 1978: 71). Específicamente, Aguirre se refiere a una elaboración de segunda mano de la definición, proporcionada por un autor llamado Vlad Constantin, en *Ensayos sobre la nación,* publicada en 1973 en Bucarest, en español. Aguirre mismo menciona esta fuente, de la cual resume el argumento (Aguirre, 1975b: 412, nota 7). Si el "fenómeno étnico" puede identificarse como nación, según la definición de Constantin, se debe a la experiencia compartida de las características mencionadas de lenguaje, territorio y vida económica. Así, según la visión de Aguirre, no era posible clasificar los grupos indios como naciones, puesto que una o más de las características mencionadas no existen en su organización social.

Aguirre, como promotor del desarrollo nacional, aplicó un enfoque instrumental que sobrevaloraba el criterio económico (es decir, que las naciones son formaciones capitalistas con un mercado interno) y menospreciaba el papel de las especificidades culturales en la formación de nación, por ejemplo, la resistencia simbólica de chinantecos y mazatecos.

Para resumir, hasta aquí hemos señalado las configuraciones más importantes de la política indigenista. Este antecedente ha abarcado un análisis de la formulación inicial del "indigenismo" como la propusieron los pensadores posrevolucionarios de la década de 1920; la postura revisionista exigía "respeto a los indios" a lo largo de las décadas siguientes, y discutía las consecuencias de estructurar una política indigenista y sus efectos en la vida de los indígenas, como lo ilustran los resultados de la mexicanización en la comunidad nahua, las experiencias antiindigenistas de coras y huicholes, y la manera como las regiones mazatecas, chinantecas y purépechas fueron afectadas por la introducción de proyectos de industrialización apoyados en el indigenismo. En todos estos casos queda muy claro que tal política favoreció grandemente al programa unificador de construir una nación mediante la afirmación cultural de los grupos étnicos dominantes.

Sin embargo, estos escenarios eran los heraldos del inminente descenso de la política indigenista (véase Marroquín, 1972). Las críticas académicas y el surgimiento de movimientos étnicos semiautónomos han tenido un papel importante en el discurso del indigenismo.

Opciones del indigenismo

Después de la crisis política de México en 1968, causada por la movilización de un amplio sector de la sociedad en donde participaron estudiantes y académicos, hubo una serie de impugnaciones dirigidas principalmente a las políticas económicas del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Este desacuerdo encontró eco durante la llamada "apertura democrática" iniciada por las políticas populistas de la administración de Luis Echeverría (1970-1976). Era tierra fértil para que crecieran puntos de vista encontrados de todos los sectores de la sociedad. Los más pertinentes para este estudio son los que cuestionaban el papel desempeñado por las ciencias sociales para estructurar y poner en marcha las políticas gubernamentales, si bien tales críticas y reformulaciones teóricas tenían dos efectos relacionados entre sí. Por un lado, mediante un debate crítico permanente, el indigenismo dejó de ser una política dogmática de integración

nacional; por el otro, la crítica social pavimentó el camino para que surgieran nuevas formas de movilización indígena.

Las ciencias sociales, en contraste con los enfoques indigenistas que se centraban en la idea de "homogeneización", compartían la perspectiva de la construcción de una nación "auténtica" que "no consistiría en una forma de sincretismo social y cultural, en el cual el segmento mestizo dominante absorbiera las culturas indígenas sobrevivientes, sino más bien en una coexistencia de ambas dentro de un contexto de pluralismo cultural" (Stavenhagen, 1974: 10). Era necesario reivindicar la diversidad indígena y abandonar el punto de vista oficial de que las culturas indias habían perdido actualidad, eran estáticas y seguían influidas por el pasado prehispánico que se manifestaba de manera pragmática y, a la vez, simbólica.

Tal nación homogénea estaba lejos de ser realidad, de modo que las preguntas por responder eran: ¿qué pasó con la política del indigenismo y por qué fracasó? Palerm argumentaba que las políticas indigenistas posteriores a la Revolución, las cuales en un principio buscaban la "liberación" de los indios y su "transformación" social, crearon instituciones que habían estado "cada vez más sumisas a la influencia del turismo; a una historia vista como crónica de antigüedades, y a una etnografía formal considerada como relicario de las culturas indígenas" (1975: 165). Bajo el mismo tenor, la antropología, disciplina que estaba ligada inevitablemente a la causa nacionalista, en opinión de Andrés Medina, era solo un agente para construir una cultura oficial, (1986: 223-224).

La contradicción más común del nacionalismo produjo la crisis del indigenismo y una revaluación crítica del proyecto: el nacionalismo pretendía encontrar una conciencia nacional en las culturas indias, a la vez que promovía su desaparición en el "nombre de la unidad nacional". Como ya hemos visto, los científicos sociales fueron convocados a participar en proyectos de desarrollo (evacuar a los pueblos indios, coordinar el desplazamiento y reubicación de los poblados, estudiar los efectos de la "aculturación planeada") y analizar y registrar etnográficamente a "las culturas 'primitivas' con exclusión de la sociedad contemporánea [...]. Esta actitud, a la vez que robusteció el orgullo nacional, encerró la historia antigua y la arqueología en una jaula dorada, aristocratizante y esteticista a

la manera anticuaria europea" (Palerm, 1975: 164). Dentro de este contexto, el indigenismo, el nacionalismo y la antropología estaban en crisis en la medida en que insistían en utilizar la indianidad para forjar una nación mestiza.

Un argumento similar es expresado por Roger Bartra en relación con el uso del indigenismo como instrumento de amalgama de una cultura nacional:

> La política indigenista del Estado ha contribuido al asesinato del indígena; al igual que los intereses de la burguesía, el Estado también necesita del cadáver cultural del indio, para alimentar el mito de la unidad nacional [...]. Las instituciones indigenistas oficiales no son más que agencias permanentes de las pompas fúnebres del indígena, velas perpetuas del cadáver del indio (1974: 481).

Fernando Benítez (1968) documentó ampliamente las diversas manifestaciones de la contradicción entre la simpatía universal por los indios muertos —la reverencia ante el arte precolombino— y el rechazo a los indios vivos: los indígenas pobres, individuos campesinos que enfrentan la discriminación y la pérdida de identidad. En sus viajes alrededor del país descubrió, por ejemplo, las expresiones sobrevivientes de un sentido de etnicidad que contrastaba con las exigencias de la asimilación y un profundo sentimiento de discriminación. Esta situación resulta particularmente explícita en sus observaciones sobre el indígena mixteco:

> Su mayor aspiración consiste [...] en llegar a dominar el español, pues está convencido de que solo así podrá hacerse respetar de los mestizos [...]. Algunos reniegan de sus padres y de su pueblo, pero no debemos culparlos demasiado. Los que han perdido su cultura y no se han hecho de la cultura occidental, experimentan una frustración, un desequilibrio. El color delata su origen y no son aceptados por los blancos (Benítez, 1968, 1: 391-392).

Sentimientos similares de discriminación prevalecían en todo el país, así que esta situación demandaba que se buscaran otras interpretaciones acerca de la integración nacional y del concepto de "pluralismo". Debe hacerse notar, sin embargo, que el predominio de los enfoques

marxistas tuvo el efecto de presentar la etnicidad como inadecuada, vista la explicación de que el indio era también un "campesino explotado", un "proletario desarraigado", o un "trabajador". Este debate introduce la designación ampliamente utilizada de "etnia clase", la cual ha generado una bibliografía considerable, si bien inconducente para los fines de nuestro análisis (véase Díaz-Polanco 1985).

La pluralidad de culturas

Así llegamos a dos enfoques pertinentes para discutir el destino de las culturas indias como parte integral de una nación: la mexicanización y el pluralismo. Como observaremos, este último apoya la orientación teórica de la actualidad sobre indigenismo. ¿Cómo puede explicarse el cambio para considerar la multietnicidad? ¿Cuál era el contexto, cuándo surgió y quiénes eran sus progenitores intelectuales?

El pluralismo surgió en la década de 1970, cuando pocos podían concebir la idea de que los indios iniciarían su propia agenda. La actitud protectora del indigenismo oficial y "liberal" seguía siendo, sin duda, un obstáculo; la opinión pública nacional e internacional simplemente ignoraba la magnitud del "etnocidio" y el "genocidio" que ocurría en las periferias de América Latina. En 1971 se llevó a cabo un simposio, Fricción Interétnica en América del Sur No Andina, a fin de emprender otras estrategias aplicables al indigenismo. Dicha reunión estaba coordinada por diversas organizaciones internacionales y solo participaron algunos científicos sociales no indígenas: el doctor George Grinberd, del Programa del Combate al Racismo (Ginebra), el Consejo Mundial de Iglesias, la Universidad de Berna (Suiza) y los anfitriones, la Universidad de West Indies (Barbados) *(Indianidad y descolonización en América Latina, 1979).*

La Declaración de Barbados surgió de ese simposio. Tal declaración fue importante porque denunciaba la débil situación de las etnias nativas, resultado de la interferencia de misioneros religiosos, políticas oficiales de construcción de nación, así como de los antropólogos. Señalaba un aspecto vital para las futuras movilizaciones étnicas: los pueblos indígenas son "plenamente capaces de optar

por su propia liberación y conducirla en sus propios términos" *(Indianidad y descolonización en América Latina,* 1978: 9).

Según esta declaración, se había registrado un aumento de organizaciones indígenas en el continente (Bonfil Batalla, 1979: 81; 1981: 23). En 1978 se llevó a cabo otro taller, titulado "Movimientos de liberación indígena en América Latina", en la misma Universidad de West Indies (Barbados, 18-28, julio de 1978), de donde surgió un segundo documento, la Declaración de Barbados II. En esta ocasión, participaron representantes de 11 organizaciones indígenas, incluidos los líderes de organizaciones de México, junto con un contingente de científicos sociales.

El surgimiento de movimientos étnicos y perspectivas de movilización enriquecieron y ampliaron el concepto de "indigenismo", y los movimientos indígenas recientes salieron a la luz en lo académico y lo político después de Barbados II (Bonfil Batalla, 1981: 77). Organizaciones políticas, manifiestos y reflexiones sobre las demandas reales de los programas para los indios, en donde se exigía que se les tomara en cuenta de manera adecuada y que recibieran la atención que se les había negado hasta ese momento, se convirtieron en un tema de importancia entre los académicos. La idea de "pluralidad" surgió de este contexto y sirvió como ejemplo para alentar las políticas culturales futuras de México y del resto del continente. De hecho, tal concepto se convirtió en el "factor central para que cambie [...] la manera de tratar al indio" (Bonfil Batalla, 1991: 78).

La situación arroja una de las explicaciones principales de la transformación de la política indigenista de mexicanización en el reconocimiento de la pluralidad. Todavía se trataba de un proyecto incompleto que precisaba de claridad de conceptos y requería de legislación ulterior. Sin embargo, volvamos a las repercusiones que tendría dentro de un contexto nacional más amplio.

Guillermo Bonfil Batalla estableció un marco conceptual e ideológico para este enfoque. Una vez más, se hizo evidente que la búsqueda de una "mexicanidad verdadera" no se había dejado de lado, si bien en esta ocasión la agenda era un poco más generosa, porque se incluía un aspecto innovador: el reconocimiento y la aceptación del hecho de que México era un país "más indio que mestizo". Dicho tema fue ampliamente explorado en el libro de

Bonfil, *México profundo* (1987). La respuesta para él radicaba en la fuente cualitativa de "civilización":

> La civilización mesoamericana está presente y viva, no solo en los pueblos que mantienen su identidad propia y afirman su diferencia, sino también en amplios sectores mayoritarios de la sociedad mexicana que no se reconocen a sí mismos como indios pero que organizan su vida colectiva a partir de una matriz cultural de origen mesoamericano (1987: 244).

Se trataba de la inauguración de un reconocimiento del hecho de que las políticas nacionalistas anteriores habían "negado la existencia de la civilización mesoamericana", una civilización abrumadoramente dominante que ejercía influencia sobre toda la sociedad mexicana. Sin embargo, dicho tema no era estructurar una política contraria —"indianizar" la sociedad—, sino más bien hallar los medios para alcanzar el "desarrollo autónomo [...] de las culturas propias de los pueblos indios" (Bonfil Batalla, 1991: 79); en otras palabras, tener la capacidad de construir una opción que considere a los indios como factor de civilización. El proyecto mestizo, continúa Bonfil, había sido "imaginario" y artificial, y podía ser remplazado por una "nación plural", derivada de una "matriz de civilización india". Si dentro de tal sociedad se otorgaba a la civilización india el lugar que le correspondía y dicha sociedad adoptaba un "proyecto pluralista", entonces sería posible que surgieran otras opciones; por ejemplo, la que "nos hará querer ser lo que realmente somos y podemos ser: un país que persigue sus propios objetivos, que tiene sus metas propias derivadas de su historia profunda" (Bonfil Batalla, 1987: 245).

Stavenhagen hizo una demanda similar en 1973:

> Si México quiere ser fiel a su historia, a sus tradiciones y a su independencia cultural, en los próximos veinticinco años la acción indigenista deberá rescatar, respetar, estimular y promover el desarrollo cultural propio de los grupos étnicos llamados "indígenas", fomentando el florecimiento espiritual mexicano, mediante políticas culturales y educativas que reconozcan la pluralidad cultural de nuestro país como una parte fundamental de una auténtica cultura nacional (1986: 473).

Los puntos de vista de Bonfil y Stavenhagen han ejercido una influencia considerable en los científicos sociales y en los políticos indigenistas. Dentro de este contexto, se volvió muy común escuchar comentarios como "el pluralismo es una realidad estrujante" (Durán, 1988: 37), o que la política que promovía la diversidad de culturas "enriquece a la nación", en vez de considerar a estas culturas como una carga para el Estado (Warman, 1988: 97).

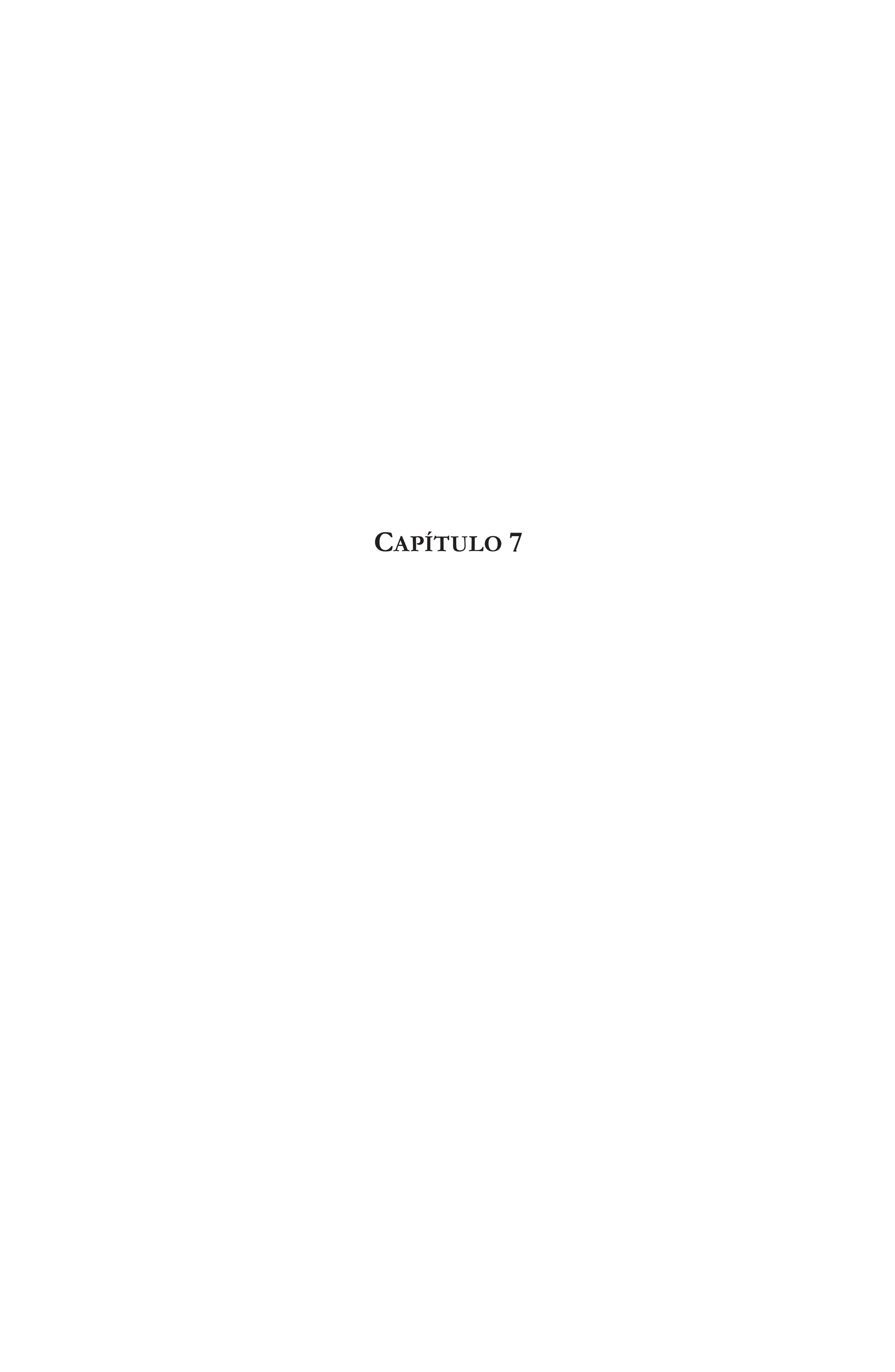
Tal perspectiva alternativa presenta, de manera evidente, un gran reto para las versiones oficiales anteriores de nacionalismo, primero, porque la "ideología del mestizo" está fuertemente arraigada en la conciencia nacional (como lo estableció Ángel Palerm) y, segundo, porque sus demandas son una reformulación plena de todos los aspectos de la vida nacional, entre ellos la legislación, la educación y los medios de comunicación. Es más, el proyecto resulta una forma novedosa y curiosa de romanticismo; en la búsqueda de un "genuino espíritu nacional", la imagen uniforme del mestizo no debe ser subordinada a un modelo occidental idealizado, y tampoco al modelo indio. Fomentar la liberación de la "civilización india" aún era un tema controversial, pero acaso aportaba una vía alterna. Cuán satisfactorio fuera el resultado, dependía de los logros de las organizaciones indias y sus programas y, luego, de valorar si estaban tomando en cuenta una agenda pluralista que incluyese su propia identidad distintiva de pueblos históricos.

Hemos examinado aquí la ideología del indigenismo como un *corpus* de teorías y políticas formuladas por la sociedad mexicana no indígena. El indigenismo surgió como un agente de integración nacional y como una política formal, nacionalista, emanada del gobierno, la cual tema dos aspectos: la integración de los pueblos indios mediante la asimilación y la utilización de la indianidad en la búsqueda de una cultura nacional genuina. La mexicanización y el pluralismo constituyeron dos intentos por construir la nación para hacer frente a la realidad no occidental de la diversidad de las culturas indígenas.

Puede argumentarse que la visión de quienes construían la nación para promover la aculturación total y la asimilación era enérgica, sustancial y hasta parecía que tenía cierto carácter inevitable. La reconstitución de la nación mexicana recurría a lo científico

(metodología positivista), en un intento por crear una comunidad sustentable con una sola cultura y un idioma que podría ser desarrollado como forma integral y eficiente de comunicación. Sin embargo, al estructurar la política de asimilación no se pensó en las consecuencias para quienes construían la nación ni en el rechazo de los pueblos indios hacia sus resultados: por ejemplo, un sentido de mexicanidad débil y la pérdida gradual de identidad después de haber introducido la industrialización en algunas regiones indígenas.

En el otro lado del espectro, era posible hacer a un lado la concepción pluralista para buscar un enfoque romántico de formación de nación. La evidencia de su éxito dependería en mucho de la índole de los esquemas culturales y políticos propuestos por los pueblos indígenas mismos.



CAPÍTULO 7

El surgimiento de los intelectuales indígenas y sus respuestas a la identidad nacional

El pensamiento indígena independiente surgió a mediados de la década de 1970 y es ampliamente conocido como "política india". Iniciado y desarrollado principalmente por indígenas educados en un contexto académico, es una crítica a las políticas de integración y asimilación promovidas por el Estado para los pueblos indios: el indigenismo. La política india puede identificarse como un fenómeno reciente y constituye un resultado conceptual del trabajo pragmático de organizaciones autónomas y semiautónomas formadas por profesionales indígenas. Las actividades de tales organizaciones incluían la reflexión crítica y teórica, la creación de ideologías y la elaboración de políticas concretas a partir de una perspectiva indígena para beneficio de los pueblos indios.

Intelectuales indios

Los grupos de profesionales, contrariamente a otros movimientos y organizaciones étnicos y campesinos —que tienen como demandas principales la lucha por la tierra, el respeto a los derechos humanos y políticos, o la mejora de las condiciones laborales y de desarrollo (Mejía y Sarmiento, 1987)— se caracterizan por una visión global de la existencia de los indios y por el uso de medios académicos para exponer sus críticas, programas y proyectos. La mayoría de los ideólogos y líderes de estas organizaciones, así como varios de sus agremiados, son indígenas capacitados (de diversos grupos

étnicos) en la profesión de la enseñanza. Otro aspecto distintivo de estas organizaciones es que, por primera vez, se estableció un lazo entre las necesidades e intereses de sus pueblos y sus únicos voceros: profesores de primaria, instructores bilingües y profesionales.

No todos los llamados "intelectuales indígenas" en México son indígenas en sentido étnico. A fin de realzar su especificidad, es necesario revisar las características más evidentes que definen a un intelectual; ello ayudará a establecer la diferencia entre el intelectual "típico" en una sociedad en desarrollo, y el intelectual y profesional indígena.

Definición de "intelectual"

Algunos supuestos comunes son válidos tanto para una sociedad desarrollada como para una en desarrollo frente a la definición de "intelectual". En la primera, se trata de un trabajador no manual que vive "por y para el ejercicio de la inteligencia" (Aron, 1979: 204). De manera similar, un "intelectual es una persona comprometida con el pensamiento de ideas y problemas no materiales y que utiliza la facultad de la razón" (Hussein, 1977: 8). Un segundo supuesto se refiere a los intelectuales como grupo, una "categoría social y profesional dentro de una clasificación amplia de ocupaciones" (Collini, 1991: 200). En este sentido, surge una distinción preliminar: en las sociedades occidentales, en especial en Francia y Gran Bretaña, son escritores y académicos, reconocidos, mientras que en las sociedades en desarrollo, la gama de vocaciones es más amplia y abarca no solo a escritores y académicos, sino también a empleados civiles, reporteros, abogados y maestros, incluidos los de enseñanza secundaria (Shils, 1976: 199). Ocupaciones como la enseñanza, la escritura y el periodismo resaltan en el medio indígena, como veremos más adelante. Un tercer supuesto generalizado es que las personas que se hallan dentro de la categoría de intelectuales poseen una "educación avanzada moderna" y, por tanto, están en "contacto con la cultura intelectual moderna" (Shils, 1976: 198). No están sometidos a ataduras restrictivas de sus culturas locales o regionales, ni les interesa explicar el mundo en un marco tradicional o religioso. Por ello, el contacto

con el medio moderno es el que crea al intelectual. Parecería que los intelectuales y la *intelligentsia* llegan a superponerse porque ambos surgen a medida que la sociedad avanza en su complejidad con sus necesidades de capacitación, especialización y conocimiento.

Ciertas características comunes pueden encontrarse también entre los intelectuales tanto del mundo desarrollado como del mundo en vías de desarrollo. La cultura, sin duda, es el punto principal de referencia; los intelectuales no solo crean, distribuyen y aplican la cultura, según la definición de Lipset (1959: 460); lo más importante es que ejercen cierta forma de "autoridad cultural o liderazgo". Su habilidad intelectual y su vida pública los transforman en "expertos culturales o líderes", como sucede en Francia o Gran Bretaña. Es más, desempeñan un papel central en la construcción cultural de la identidad, un sentido de la cualidad de ser "inglés" o ser "francés" (Collini, 1991: 202).

Los intelectuales de una sociedad en desarrollo y los intelectuales indígenas comparten preocupaciones idénticas y están comprometidos en actividades similares, como son las de aplicar, difundir, promover y rehabilitar la cultura con la que se identifican, así como sus ideologías. Por igual en Europa, México o Malasia, los intelectuales surgen por "un acto de voluntad", a partir del contacto con la cultura cotidiana, las tradiciones de la elite o el ámbito de la familia y la comunidad pero, sin duda, no del conocimiento institucionalizado; esto es, un individuo no aprende a convertirse en un intelectual (Hussein, 1977: 16). Otra característica común, y celebrada, es que mantienen independencia de pensamiento. De igual manera, resulta pertinente mencionar la característica bien conocida: "aunque todos tienen ideas y deseos, solo los intelectuales formulan ideologías" (Matossian, 1976: 253). Tienen la capacidad no solo de producir pensamiento innovador e independiente, sino también de aplicar políticas pragmáticas para llevar a la práctica su actividad puramente intelectual.

El intelectual "típico" de una sociedad en desarrollo

Vamos ahora a identificar la composición del intelectual típico en la sociedad mexicana. Esta categoría refleja las "ideologías de la

industrialización tardía" (Matossian, 1976: 259), basada en el juego ambiguo de "arcaísmo" y "futurismo". Los intelectuales de este tipo podrían manifestar su desaprobación por el pasado y por el campesinado, al cual consideran fuera de actualidad, con lo que reflejan una "actitud sentimental, de superioridad y desdeño hacia las masas" (Matossian, 1976: 216). Nos estamos refiriendo a las políticas y pragmatismo de las elites intelectuales, una de las cuales tenía como preocupación fundamental introducir el positivismo y la aculturación (Stabb, 1959: 405-433; Powell, 1968: 19-36). La erradicación de "lo indígena" va de la mano con la imitación de Occidente, así como su admiración y fascinación por él. Su interés es combatir el atraso introduciendo fórmulas que buscan progreso, desarrollo, profesionalismo, eficiencia y urbanización: los modelos de la civilización occidental moderna. A la *intelligentsia* y a los grupos intelectuales que desean despejar el atraso e implantar el desarrollo dentro de un contexto nacional les corresponde la siguiente observación: "Ésa es la razón por la cual las ideologías de la industrialización tardía condenan al campesino por su atraso, pero a la vez lo alaban por ser un representante *real* de la cultura indígena" (Matossian, 1976: 263, cursivas de la autora).

El intelectual indio

El intelectual étnico y su aportación pragmática engloban tres preocupaciones generales: primera, una tendencia discursiva a elogiar el pasado; segunda, una protesta para denunciar las condiciones de marginalidad étnica y, tercera, una conciencia de la necesidad de que los indios se ocupen de sus asuntos y su destino. El discurso inspirado por el deseo de recuperar la cultura y la denuncia de las condiciones materiales transforman el papel de los intelectuales indios en México en un ámbito atractivo de investigación, puesto que los intelectuales no indígenas se han apropiado del "indio" con el propósito de construir las imágenes nacionales de la indianidad.

La retórica ideológica del intelectual indio es, entonces, la búsqueda apasionada del etnocentrismo: recuperación de las culturas y lenguas indígenas y renacimiento de las instituciones tradicionales.

Esta ideología se inspira en un poderoso llamado a lo etno-simbólico, que podría ayudar a alcanzar objetivos políticos, intereses personales, y diversos tipos de pacto y concertación para que la población étnica logre una mejora social dentro del Estado-nación. En el nivel pragmático, algunos de estos intelectuales han buscado, como lo revelan sus documentos y campañas, estructurar y poner en marcha la capacitación de una *intelligentsia* india, la que supuestamente aseguraría la realización de su propia concepción del desarrollo, así como la denuncia de la explotación económica encubierta como modernidad. Otro elemento de interés en el discurso de los intelectuales étnicos es que la dualidad "atraso" y "modernidad" está expresada de diferente manera porque se refiere a la cultura campesina como la fuente primordial de identidad. No sienten admiración ni fascinación por la cultura moderna, pues están conscientes de que se trata de la entidad misma que los ha excluido y segregado. La característica original resultante de este movimiento de intelectuales indios dentro de una sociedad en desarrollo dominada con anterioridad por intelectuales no indios, es que algunos miembros de los grupos étnicos cobran conciencia de que otros se han convertido en voceros de sus intereses, su pensamiento y sus necesidades ligadas a su mundo campesino.

Los intelectuales indios por lo general se enfrentan con problemas en la definición de sí mismos, lo cual se observa en reuniones recientes organizadas por esos grupos, en las que priva la conciencia de rechazar la usurpación de la indianidad, y se ha tomado la actitud de segregar a los no indios en la construcción del discurso indígena (por ejemplo, en esas reuniones no se permite la entrada de público). En general, los intelectuales indios comienzan a rechazar explícitamente la aportación no india (es decir, de la antropología tradicional, los misioneros, los políticos, los académicos). Se caracterizan también por su falta de radicalismo político, además de que evitan establecer ligas con la política actual, en épocas en que se muestra lealtad a instituciones burocráticas de las que —en algunos casos— depende su subsistencia. Por ejemplo, al referirse al papel de un director de teatro nahua, quien fungió como funcionario gubernamental de asuntos indígenas de su región, Schryer (1990: 255) observa un caso ambiguo en el que se es beneficiario y a la vez

crítico de la institución del indigenismo. Para terminar, estos individuos cuentan con un caudal de información, tienen capacidad de articularla de manera elocuente y son hábiles estrategas que imponen su destreza para desplegar diversas actividades a la vez (por ejemplo, organizadores, escritores, oradores, recaudadores de fondos).

Cuadro 8

Tipología de los intelectuales indígenas y la *intelligentsia*

1. Intelectual educado, consciente de su cultura étnica (profesor, doctor, conferenciante de seminarios, escritor, editor).

   Franco Gabriel, Jacinto Arias Pérez, Víctor de la Cruz, María Luisa Góngora Pacheco, Bartolomé Alonzo Camaal, Natalio Hernández Hernández, Luis Reyes García, Jesús Salinas Pedraza, Marcos Matías.

2. Miembros educados de la *intelligentsia* conscientes de su cultura étnica (maestro, empleado civil, lingüista, traductor).

   Cessia Esther Chuc, Isabel Juárez Espinoza, Rosa Ramírez Calvo, María Roselia Jiménez Pérez, Jonatán López Rodríguez.

3. *Intelligentsia* no educada consciente de su cultura étnica (recaudador de fondos, organizador de campañas, técnico, programador de cómputo, periodista).

   Otilio Atanacio, Alvina Gómez López, Isaías Isidro Hernández, Genaro Bautista.

Nota: Es pertinente resaltar que la diferencia entre "educado" y "no educado" es un recurso conceptual que permite establecer una distinción entre la educación de posgrado y los conocimientos modernos o la capacitación; estos últimos pueden referirse a individuos que desempeñan un oficio o una habilidad. La clave radica en que se dediquen a realzar las culturas y los idiomas.

Desafiar de manera crítica el dominio sobre el indigenismo es un papel importante que desempeñan los intelectuales indios: su capacidad de controlar sus propios asuntos de cultura y el deseo de ser representados entre sí en el nivel de sus propias culturas regionales, si bien ello no necesariamente incluye la separación del Estado-nación actual.

Es posible distinguir varios estratos de indios educados (cuadro 8). Esta tipología nos permite identificar la significación única de los intelectuales frente a la categoría *intelligentsia,* además de revelar la complejidad de las ideas e ideologías indígenas.

La primera y segunda categorías mostradas en el cuadro 8 se refieren a los altos niveles de educación formal (capacitación en nivel de licenciatura y posgrado). Quienes se encuentran en las categorías de intelectuales no educados o de *intelligentsia* tienen la habilidad y experiencia de una actividad no manual (edición, periodismo). Sin embargo, los intelectuales educados y los no educados se dedican a actividades que recuperan y defienden los modos de vida indígena, formulan ideologías y estrategias y asumen posiciones de liderazgo y autoridad. Los individuos comprendidos en las categorías de *intelligentsia* están comprometidos en actividades orientadas a recuperar su cultura y lengua, pero no buscan posiciones de liderazgo ni autoridad. Para terminar, quienes se ubican en las tres categorías comparten el hecho de mantener lazos sólidos con sus comunidades étnicas de origen, identificarse con una cultura étnica y tener capacidad de hablar y escribir en una lengua indígena (Guillermo Bonfil Batalla y Natalio Hernández, comentario personal, julio de 1991, México, D. F.).

Como ya se mencionó, hay un aumento importante en la complejidad y diferenciación de la intelectualidad indígena (un amplio rango de categorías ocupacionales), con base en el conocimiento educativo, la experiencia de la conciencia étnica, la división del trabajo y posiciones de liderazgo y autoridad. Sin embargo, estas clasificaciones aún representan una minoría dentro de las sociedades nacionales y étnicas. Estimaciones de los individuos indígenas comprometidos en actividades intelectuales son difíciles de manejar pues no hay registros sistemáticos o estadísticos, de modo que solamente pueden ofrecerse cifras vagas. La categoría referente a los intelectuales apenas rebasa la veintena, esparcidos por todo el país, además de algunos residentes en el extranjero (Estados Unidos y Holanda); la categoría de *intelligentsia* que se percibe como tal puede estar conformada por algunos cientos de individuos. El número de intelectuales étnicos y la *intelligentsia* está, cuando mucho, por debajo del 1% de la población indígena, si se toma en cuenta que en total asciende a unos 10 millones de personas.

Los grupos intelectuales en cualquier sociedad son una pequeña minoría (Guillermo Bonfil Batalla y Natalio Hernández, comentario personal, junio de 1991, México, D. F.). Sin embargo, cuando nos

referimos a una minoría tan pequeña como ésta, el dinamismo intelectual indígena no puede medirse sencillamente en términos cuantitativos; debe evaluarse por su capacidad y patrón efectivo de interacción para llevar a cabo sus objetivos (Blanksten; 1976: 141), lo que nos conduce a las organizaciones de profesionales indígenas. La tipología aquí presentada se hace más comprensible cuando se examina la manera como surgieron y se desarrollaron estos grupos.

Organizaciones de profesionales indígenas

La historia de las organizaciones independientes conformadas por indígenas educados se remonta a 1948; renacieron en la década de 1970 y aumentaron a partir de finales de la década de 1980 y hasta el presente. La creación de las organizaciones bajo estudio estuvo impulsada por contactos nacionales e internacionales a lo largo de todo el continente con nuevas organizaciones, como lo vimos en las declaraciones de Barbados, por el deseo de los indígenas de participar cada vez más en sus propios asuntos sociales y culturales, así como por un aumento en la movilidad social y la alfabetización.

Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas e Intelectuales (AMPII)

La ideología de la Asociación Mexicana de Profesionales Indígenas e Intelectuales (AMPII) se definió en 1948 con el deseo de resaltar los "ideales de la Revolución mexicana" y demandas de justicia social para las "masas indias". El grupo estuvo conformado en su primera generación por profesionales indígenas, y la consigna era: "Mexicanicemos a los indios y no indianicemos a México" (lwanska, 1977: 5). Surgieron dos publicaciones: *Cuadernos del AMPII* y *La voz del indio.* El propósito de ambas era brindar información (si bien se siente cierta exageración en términos de su capacidad para llegar al público étnico): "informar a las masas indias de lo que se ha hecho en nombre de AMPII y transmitir al gobierno de México y a las elites los problemas de las masas indias tal como los perciben ellos mismos" (lwanska, 1977: 44-48).

Este primer grupo reflejaba la influencia de la política de asimilación de la década de 1940; lo anterior queda establecido tanto en

su ideología como en sus motivaciones para buscar la unificación, a diferencia de la de los movimientos de mediados de la década de 1960, los que rechazaban abiertamente la política indigenista del Estado. El surgimiento de este último tipo de organización profesional, que actúa en contra de la integración promovida por el Estado, exige un examen más detallado.

Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC)

Los maestros nahuas y mayas empezaron a formar asociaciones para rechazar las políticas indigenistas. En 1975, emitieron un manifiesto conjunto, nahua y maya, titulado "Conciencia y liberación étnica". Ese mismo año, los maestros bilingües nahuas formaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC).

Esta organización de base étnica de maestros nahuas se comprometió a servir de enlace para formar una red amplia de profesionales. Una plataforma de multiplicidad étnica surgió más adelante durante una reunión nacional a la que asistieron cerca de 400 maestros indígenas e instructores bilingües. Esta reunión, conocida como el "Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües", se llevó a cabo en Vícam, Sonora, en mayo de 1976. En opinión de algunos de los asistentes indígenas, la reunión resultó de gran importancia porque ahí fue donde "empezamos a recuperar nuestra palabra" (ANPIBAC, 1980b). En otra reunión de diversas etnias efectuada en junio de 1977, surgió la idea de crear una organización más amplia de profesionales étnicos, después de que se estableciera un comité ejecutivo dirigido a regular las actividades de la recién formada Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC).

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)

Formada en 1977 durante el Segundo Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües, esta asociación se concibió como un foro de debate organizado en el nivel nacional. En ella, "la tarea de los maestros indígenas e instructores bilingües como parte de los pueblos indígenas" consistía en reflejar y proponer iniciativas y programas, así como familiarizar a los indígenas con el pensamiento

de otros grupos étnicos. La razón fundamental para justificar la formación de esta organización multiétnica de profesionales abarca tres ámbitos principales: la recuperación de la cultura y crítica del indigenismo, la visión de que la aculturación y la unificación lingüística están condicionadas a la existencia de la nación, y la conciencia de la necesidad de la participación india en el plano político e intelectual (ANPIBAC, 1977a).

La asociación civil, a pesar de pregonar ser independiente del gobierno, los partidos políticos y los grupos religiosos, recibió los parabienes y el apoyo de agencias centrales ligadas a la política del partido oficial. Los dirigentes de tres instituciones que desempeñaron un papel estratégico para asegurar el voto electoral durante la campaña política de José López Portillo (1976-1982), respaldaron la Primera Reunión Nacional (Vícam, mayo de 1976): el director general del Instituto de Estudios Políticos y Sociales (IEPES) del PRI; el secretario general del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y el presidente del comité de organización de la Primera Reunión Nacional, un maestro nahua. Los primeros documentos de la ANPIBAC, en donde se describe su proceso de consolidación, agradecen explícitamente el apoyo del PRI, que se pensó reflejaba el "interés genuino" de López Portillo por entender los "problemas" que enfrentaban los diversos sectores de la sociedad. Es más, los maestros indígenas adoptaron la visión de que la campaña electoral significaba una magnífica oportunidad para exponer su interés en participar. Así, la ANPIBAC promovió la participación política dentro de las instituciones estatales de ese momento, a fin de "colaborar con las instituciones que llevan a cabo programas de desarrollo para la comunidad", y señaló que "la participación de estas comunidades ayudará a reforzar la unidad nacional" (ANPIBAC, 1977a: 2). Objetivos políticos radicales, tales como desmantelar las instituciones estatales, no formaban parte de la agenda de esta organización.

Revista Etnias

La difusión de las condiciones específicas creadas por el movimiento, sin precedentes, de los maestros indios, además de fomentar el

debate relacionado con su profesionalismo de frente a la sociedad nacional, logró que se formara la prensa indígena independiente.[1] Este proyecto, iniciado en 1987 por fundadores y antiguos asociados de ANPIBAC, se conoció como *Revista Etnias*. La publicación mantuvo total independencia de los grupos oficiales, religiosos y políticos, porque su intención era publicar los puntos de vista soslayados por la prensa oficial. La política editorial, como se presentó en su primer número, tenía los siguientes objetivos: ser un "enlace de comunicación" entre los pueblos indígenas de México y otras partes del mundo; continuar siendo "una plataforma de nuestras comunidades y organizaciones para denunciar agresiones físicas y culturales": y difundir el pensamiento de los "grupos étnicos, la filosofía, la cultura, el idioma y la opinión" ("Editorial: por la unidad y desarrollo de los pueblos indios", 1987). La revista incluía todos los géneros del periodismo: artículos, entrevistas, crónicas y editoriales. Una de sus peculiaridades era reproducir los tipos de opinión expresados por los indígenas, por ejemplo cartas, manifiestos y testimonios orales denunciando diversas formas de agresión. A pesar de su irregularidad, la revista llegó al núcleo de las localidades indias incluso en zonas aisladas. Dejó de publicarse en 1994.

Agencia Internacional de Prensa Indígena (Aipin)

La proliferación de organizaciones y organismos de desarrollo, así como la preocupación cada vez mayor de la opinión pública internacional sobre temas tales como los derechos humanos y el ambiente, originó que se creara un servicio de información organizado

[1] Algunos ejemplos de artículos sobre temas de educación escritos por autores indígenas de la *Revista Etnias* son: "Reflexiones en el camino" (Demetrio Alcázar, núm. 3, 1988); "¿Cuál educación indígena?" (Mario Millán Soto, 4, 1988); "Los indios y el derecho a ser diferentes" (Juan Julián Caballero, 5, 1988); "Los maestros bilingües y la educación indígena" (Juan Julián Caballero, 6, 1989); "Participación de las comunidades indígenas en el quehacer educativo" (Antonio López Marín, 6, 1989); "La dirección general y su nueva administración" (Genaro Bautista, 7, 1990); "La tradición lingüística de los indios se ha basado en la realidad" (Rafael Martínez, 8, 1991). En 1992 aparecieron tres artículos en la entrega núm. 10: "Los pueblos indios frente a la modernización educativa" (Genaro Bautista); "Total indiferencia del Departamento de Educación Indígena" (Crispín Flores), y "A punto de concluir la licenciatura en educación indígena" (Otilio Atanacio).

por indígenas. Conocido como la Agencia Internacional de Prensa Indígena (Aipin), estaba administrado por periodistas y editores indígenas de México, Canadá, Estados Unidos y Panamá, y tenía el objetivo de facilitar la comunicación interétnica y difundir las noticias de los pueblos indígenas al resto del mundo. La decisión de echar a andar una red de comunicación indígena autónoma surgió de la "Primera Reunión Internacional de Prensa Indígena", efectuada en la ciudad de México en abril de 1992 ("Declaración México", 1992).

La agencia inició la transmisión de un boletín semanal en una primera etapa sobre el conflicto de Chiapas (1994; véase el capítulo 2). La revuelta resultó atractiva para la opinión pública por los actores políticos poco comunes que participaron en ella (indígenas del campo), la incierta estabilidad del país, y la denuncia abierta de la pobreza extrema en un mundo cada vez más globalizado. La agencia logró que circulara la información utilizando la moderna infraestructura de Servicio Inter Press (de Roma) y su cobertura mundial. El descenso de la Aipin, justo dos años después de su fundación, mostró, sin embargo, la vulnerabilidad de los proyectos étnicos que buscaban cobertura y solidaridad internacionales. Ninguna organización nacional ni internacional tenía la capacidad de seguir proporcionando fondos suficientes para enlazar a 50 millones de indígenas que vivían en 24 países del continente.

Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas, A. C. (AELI)

Se trata de una asociación nacional constituida en noviembre de 1993 con ayuda de oficinas estatales que tenían interés en asuntos culturales. Algunos de sus asociados también habían sido fundadores de ANPIBAC. Su objetivo principal era "promover el desarrollo y difusión de las lenguas y literatura indias a fin de preservar la integridad cultural de las identidades indígenas y la dignidad dentro de la corriente de la sociedad nacional" ("Escritores indígenas", 1994). La organización está comprometida principalmente en restaurar las lenguas indias y la literatura, y evade todo tipo de activismo político independiente, aunque mantiene enlace con instituciones culturales y educativas apoyadas por el Estado. La AELI está integrada por más de 20 asociaciones regionales de escritores en lenguas indígenas

(Programa de lenguas y literatura indígenas, 1993). Una de estas asociaciones se ocupa de la serie Cuadernos de la Casa Internacional del Escritor, que publica la poesía maya de Briceida Cuevas Cob (1995) en Quintana Roo.

Un aspecto importante de AELI es su esfuerzo por organizar actividades dirigidas a difundir la obra literaria producida por los escritores de la asociación. Tiene una sede en la ciudad de México conocida como Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas (CELI), que ofrece instalaciones dedicadas exclusivamente al desarrollo y promoción de las lenguas indígenas. Por ejemplo, el CELI tiene una biblioteca y una librería; asimismo, organiza talleres y audiciones regulares. También publica libros, así como la revista *La Palabra Florida,* con trabajo literario de escritores indígenas. La revista, que reúne a escritores jóvenes y promisorios, tales como Feliciano Sánchez Chan y Flor Marlene Herrera, compartió su espacio en 1997 con la obra literaria de escritores más experimentados y reconocidos, como Juan Gregorio Regino y Auldárico Hernández Gerónimo.

A partir de 1992, se llevaron a cabo reuniones independientes con el fin de consolidar estas organizaciones, si bien disfrutaban de apoyo financiero oficial; su objetivo era la discusión colectiva e intercambio de puntos de vista entre escritores profesionales e intelectuales indios. Por ejemplo, de 1991 a 1993 se organizaron tres diferentes congresos de escritores en lenguas indígenas (Tamaulipas, Yucatán e Hidalgo), dos de periodistas indios (ambos en la ciudad de México), y entre 1992 y 1994 se efectuaron por lo menos siete seminarios conocidos como de "Análisis de experiencias indígenas" en Morelos, Michoacán y la ciudad de México, y se dedicaron exclusivamente al trabajo intelectual que estaban llevando a cabo los miembros de los grupos étnicos.

Otra forma de organización en ciernes ha abarcado el activismo político de la Coordinadora Obrero-Campesina-Estudiantil del Istmo de Tehuantepec (COCEI) en elecciones municipales, que ha militado en contra del PRI desde 1981. La COCEI —organización mayormente de etnia zapoteca "en defensa de campesinos, trabajadores y estudiantes del Istmo" (Campbell *et al.,* 1993: 228)— no incluye exclusivamente a intelectuales y profesionales indios, pero ha recibido colaboraciones y apoyo de artistas e intelectuales zapotecos

que retoman la cultura e historia étnica y local para destacar objetivos políticos. Según Campbell y colaboradores (1993: 222-223), los zapotecos de Juchitán están entre los pocos grupos indígenas que reciben los logros y beneficios de un enfoque variado que abarca los esfuerzos de los intelectuales regionales, en especial Andrés Henestrosa y Francisco Toledo; entre sus beneficios se incluyen una amplia difusión de la revista relativa a asuntos zapotecas, *Guchachi' Reza;* instituciones culturales, tales como la Casa de la Cultura de Juchitán, establecida en 1972, y la difusión de la cultura y literatura locales por medio del arte, la fotografía y la narrativa.

Si bien estrictamente hablando no surgió como un proyecto editorial étnico de origen popular, otra revista merece tomarse en cuenta por la atención que ha prestado al mundo indígena y por su capacidad de continuar editándose, así como por la inclusión de material que habitualmente no está disponible en los medios convencionales. La revista *Ce-acátl —Revista de la Cultura de Anáhuac—,* coordinada por Juan Anzaldo Meneses, surgió en 1990 y se conoció en el inicio como vehículo para difundir la cultura del Anáhuac. Sin embargo, ha tenido la capacidad de adaptarse en respuesta a las movilizaciones indígenas de los últimos años, y su publicación regular y continuada durante casi una década ha hecho de *Ce-acátl* una vía única de difusión para todo tipo de documentos indígenas emanados de congresos, movilizaciones, campañas y huelgas. Se trata de una publicación periódica, con un concepto comercial modesto, que puede conseguirse en ciertas librerías.

En resumen, desde 1948 han surgido seis organizaciones cuyos asociados son trabajadores indígenas no manuales. La preocupación central de estos organismos ha sido recuperar la identidad india, elaborar políticas acordes con la opinión étnica, así como difundir información indígena. Estas organizaciones utilizan la profesión del magisterio y la prensa escrita como medio principal para articular el punto de vista indígena.

¿Cómo hacen tales organizaciones para mantener sus demandas por recuperar la identidad cultural, los idiomas, la historia y la difusión de información? Estos grupos han propuesto diversas fórmulas y estrategias que buscan poner en tela de juicio el monopolio que tiene el Estado tanto en la educación como en la "herencia indígena".

Nuestro siguiente objetivo es examinar los esfuerzos de los indígenas interesados por la educación y la recuperación de lo que consideran su "propiedad cultural".

La fuerza de anpibac

Los profesionales agrupados alrededor de ANPIBAC introdujeron, por primera vez en la historia de las organizaciones indígenas, la idea de reforzar y utilizar la "conciencia étnica" como base fundamental para lograr el éxito en la movilización política (ANPIBAC, 1980c).

Ideología

Los intentos retóricos por restaurar la confianza cultural fue uno de los aspectos más fascinantes de esta organización de profesionales porque hacían hincapié en la historicidad de la identidad india —recuperar lo que habían denominado el "pensamiento ancestral", el discurso, producto de la imaginación, de la continuidad cultural que servía como motivo de inspiración para reforzar la organización política— y en la preservación de instituciones sociales y culturales tales como la familia y la comunidad, de importancia especial para estas organizaciones. El contenido de los documentos de ANPIBAC es un ejemplo interesante de las tradiciones producto de la invención, la necesidad de demostrar la continuidad cultural y la existencia de un pasado y sus ancestros, los que —según los documentos— proporcionan a los indios su fuente de "sabiduría heredada y filosofía que continúan difundiéndose en la familia indígena y en la comunidad" (ANPIBAC, 1976b). Estos profesionales se percataron del alcance de su marginación cultural y de la necesidad de revitalizar la identidad india para las futuras generaciones:

> a fin de que nuestros niños no vivan más avergonzados de su cultura e idioma; para que redescubran la relación espiritual con la madre tierra. Nuestros ancestros han demostrado su grandeza, ha llegado el tiempo de recuperar y elevar esa historia tan grandiosa (Franco Gabriel, ANPIBAC, 1976b).

No existe ninguna investigación científica que apoye las demandas de estos documentos, y no parece que dichos ideólogos y líderes culturales estuvieran preocupados por ofrecer un discurso académico y riguroso. Al contrario, su interés se basaba en la construcción de una ideología (y una literatura étnica) de autodefensa, que en ocasiones idealiza el pasado y evoca situaciones imaginarias en las que a menudo se encuentra la idea de que la "vida indígena" ha sido interrumpida durante más de 500 años. Lo que importa en el contexto del activismo intelectual indígena es resaltar que tal discurso busca justificar el desarrollo de un movimiento ideológico de dimensiones limitadas, promover la participación india en la formulación ideológica del indigenismo y difundir la necesidad de ampliar la movilidad social de los indios mediante su acceso a posiciones burocráticas. Es importante señalar que hubo intentos por identificar lo que, según ellos, había ocasionado el Estado: la "marginación cultural indígena", en otras palabras, los efectos de la educación oficial en el medio indígena. Por ejemplo, su objetivo político inmediato era detener la "penetración de ideas de la sociedad dominante en las comunidades indias mediante una educación uniformizada" (Franco Gabriel, 1981). Es más, intentaban redefinir el papel de los maestros indígenas

> después de darse cuenta de que habían sido utilizados por el proyecto educativo del Estado para beneficio de la sociedad dominante. Los maestros bilingües han sido utilizados como agentes para promover la aculturación; han sido utilizados para manipular a nuestra propia gente (ANPIBAC, 1977b).

En resumen, el discurso indígena puede estar construido sobre la base de la elocuencia y el romanticismo, y por su identificación con las causas de las desventajas del ser indígena. También surgieron pronunciamientos que incluyen una concepción integral de su situación frente al Estado-nación, aunque ello no abarque una agenda pragmática que sea capaz de desafiar la soberanía y el control del Estado. Por ejemplo:

> Ha surgido una nueva conciencia; la conciencia de ser un grupo de personas con cultura, idioma y filosofía propios. Esta nueva conciencia nos

> ha permitido percatamos de que vivimos bajo la explotación económica, la discriminación racial y la manipulación política, por la imposición de una falsa cultura y raza superior, así como por el falso derecho de gobernar a nuestra gente y decidir por nosotros (ANPIBAC, 1977b).

Procedemos ahora a evaluar las políticas y actividades de ANPIBAC a partir de ese discurso ideológico.

Acciones y estrategias

La estrategia de acción de ANPIBAC se refiere a una serie de reuniones, seminarios y congresos que abarcaron un amplio rango de temas indígenas. El factor central para lograr el éxito de la expresión indígena era precisamente organizar reuniones en las que las declaraciones y demandas estaban sujetas al voto general, estrategia que las asociaciones indígenas utilizan todavía ampliamente. Entre 1975 y 1988, se llevaron a cabo cerca de 13 reuniones con otra organización india semioficial, el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI).

Las reuniones indican dos etapas en el curso organizado del movimiento, la primera de 1976 a 1986, y la segunda, de 1986-1988 a 1989. Se produjo una gran riqueza de información de primera mano en estas reuniones de múltiples etnias que cubrieron varios temas, tales como política indigenista, desarrollo, conservación de recursos naturales y recuperación del idioma y la cultura. A partir de 1986 se dio una segunda fase de ANPIBAC. Esta fase, caracterizada por la asimilación ideológica de los escritos de Lenin sobre el "derecho de las naciones a la autodeterminación" y por llevar dichas ideas al contexto de América Latina, tal vez inspiró los nuevos lineamientos ideológicos de la organización. El concepto de "grupo étnico" fue remplazado por el de "nacionalidad", y los proponentes adelantaron la creación en el futuro de una "federación de nacionalidades", las que, en última instancia, conducirían a la formación de un "Estado multinacional" (ANPIBAC, 1986). El enfoque recién introducido y centrado en las nacionalidades fue la nueva perspectiva que dominaba las discusiones efectuadas después de las reuniones de 1986. Se eliminó el adjetivo "nacional" y el nombre de las organizaciones cambió a APIBAC (1986). Los títulos

de las reuniones efectuadas durante los últimos años de apibac muestran que la palabra "nacionalidad" remplazaba a la de "etnicidad", en el entendido de que "nacionalidad" expresaba igualdad entre las diferentes naciones (o grupos étnicos): la III Asamblea de Nacionalidades-Convocatoria 1987, el III Congreso Ordinario de Nacionalidades, 1987, y la Reunión Nacional sobre Desarrollo Étnico-Convocatoria 1988.

La última fase, 1986-1988, difería de las anteriores en el hecho de concentrarse en la discusión de formas prácticas de garantizar la sobrevivencia futura del movimiento, porque esta segunda fase era testigo de la fricción interna producida por la elección del nuevo comité ejecutivo, la división entre sus miembros, la ausencia de solidaridad, y la falta de apoyo financiero y de compromiso personal (Gregorio Uribe y Genaro Bautista, comunicación personal, 13 de julio de 1991). Como nuestra investigación no se enfoca en las ramificaciones de tal inestabilidad interna, es nuestro deseo en la sección que sigue evaluar los objetivos y estructurar las políticas y programas formulados por los indígenas mediante la ANPIBAC.

La crítica indígena al indigenismo

La denuncia de las instituciones estatales para asuntos indígenas es común en los diversos tipos de narrativa en los documentos ANPIBAC/APIBAC, ya que estas instituciones generaron desconfianza y el resentimiento indígena. Desde el punto de vista indio, el indigenismo era una política incompetente que no podía ofrecer opciones viables para el progreso de las culturas indias; pero los profesionales pensaban que los pueblos indígenas debían tomar la iniciativa y la responsabilidad de ampliar su cultura, posibilidad hasta ahora negada ya que las instituciones estatales administran en la actualidad su diversidad cultural y sus asuntos étnicos.

El reconocimiento por el Estado de las demandas indias por la multietnicidad ha sido variable y gradual. Tal vez el cambio más significativo del ideal tradicional de construir una sola nación, con la consecuente negación de la participación de los indios, fue haber reconocido la etnicidad del país en las propuestas que lograron la creación del artículo 4° de la Constitución mexicana en 1991, en

el que "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas". Esta concesión otorgada por el Estado a los indígenas es resultado de la movilización de profesionales étnicos y sus pronunciamientos políticos que demandaban la responsabilidad india y la participación en una nueva formulación de la "pluralidad de México". Si bien esta disposición constitucional es de reciente factura, debemos tener en cuenta que la opinión intelectual indígena ha sido la que ha promovido los avances indigenistas actuales, y que no deben ser vistos simplemente como un derecho otorgado por el Estado a los indígenas.

Los indígenas se resisten a la castellanización

El supuesto generalizado de que se hable un solo idioma como condición última para que exista una nación ha sido objeto de censura por parte de algunos de los indígenas educados. Por ejemplo, en un documento dirigido a la quinta reunión anual de la Sociedad de Educación Intercultural, Capacitación e Investigación, efectuada en 1979, el dirigente de la ANPIBAC, Franco Gabriel, estableció:

> La unidad lingüística lograda mediante la castellanización de los indígenas como requisito para lograr la integración de los grupos étnicos a la nación mexicana, es una ideología que cae por su propio peso. Por un lado, nosotros, los indígenas, hemos existido hace mucho tiempo en este llamado "territorio conquistado" [...] tenemos el derecho de llamarnos como nos guste. No tenemos que ser extranjeros en nuestra propia tierra y no queremos que se nos reconozca con una nacionalidad genérica. Queremos que se reconozcan nuestras propias particularidades culturales, sociales y políticas. Por el otro, estamos integrados a la corriente de la "sociedad nacional", pero en su último peldaño. La marginación económica no se debe a que no podemos hablar español; nuestro problema no es el lenguaje. Es falsa la idea de que nuestra mala situación económica y cultural se debe a la falta de conocimiento de la lengua española y, por lo mismo, somos vistos como un "problema" que impide el progreso del país (Gabriel, 1979a: 4).

La campaña para lograr el reconocimiento oficial a las lenguas indígenas constituye, sin duda, el medio más importante para fomentar

la organización de los profesionales étnicos. La diversidad lingüística es la clave para explicar la diversidad cultural de la nación:

> Debemos ser más reflexivos y sensibles para lograr aceptar un hecho histórico y humano incuestionable: que existe un factor de múltiples lenguas y culturas creado por la diversidad étnica de la población; debemos reconocer que en México no existe algo que se parezca a un idioma nacional. Hay muchos idiomas nacionales. El español es solamente uno de ellos (Gabriel, 1979a: 3).

El proyecto de crear un programa educativo bilingüe para y por los indígenas surgió en 1976, en Vicam, Sonora. Este proyecto nuevo, en su forma final, porta el título de "Plan Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural", aquí referido simplemente como "el plan".[2]

La propuesta para una educación bilingüe y bicultural

De la misma manera como el Estado intentó socavar la identidad indígena mediante la aculturación y la castellanización de su programa de estudios, los autores del programa bilingüe y bicultural encontraron, por medio de la educación, los mecanismos instrumentales para "regresar a nuestras culturas" y "desarrollar nuestra cultura y ciencia". A pesar de que el sistema de la educación estatal "buscaba destruir para siempre la memoria de nuestra gente", el nuevo modelo educativo propuesto fue concebido con la intención

[2] Estos voluminosos documentos resumen las propuestas educativas de las comunidades indígenas participantes. El plan fue elaborado mediante un amplio trabajo de investigación dirigido a recopilar puntos de vista y opiniones de cientos de individuos y comunidades por medio de entrevistas, consultas públicas y reuniones locales y regionales. De este plan surgieron dos planes regionales, conocidos como el Plan Chihuahua (1981) y el Plan Oaxaca ("Instrumentación de la Educación Bilingüe-bicultural", Departamento de Educación Indígena, Proyecto Oaxaca, s. f.). De manera autónoma, la ANPIBAC intentó introducir estos planes. Sin embargo, varias entidades estatales evitaron poner en práctica el proyecto y generaron confusión y manipulación clientelista en algunos líderes y miembros de la organización; un relato de esta situación desde una perspectiva indígena puede encontrarse en la *Revista Etnias* (Bautista, 1988c). El documento también se conoce como "Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe y Bicultural". Otro documento relacionado con este plan es: "De la Educación Indígena Tradicional a la Educación Bilingüe y Bicultural", también conocido como la "Declaración de Oaxtepec" y reproducido en Bonfil Batalla, 1981: 400-403.

de revivir y fomentar las culturas y lenguas nativas (Gabriel, 1979b: 9; 1981).

El desbordante entusiasmo generado ante la posibilidad de recuperar el control de su herencia cultural alcanzó su punto máximo en 1980, año en que se reunieron los delegados para establecer que el plan debía introducirse a cualquier costo "aun cuando tuviéramos que invertir nuestros propios recursos, en caso de no obtener el apoyo oficial" (ANPIBAC, 1980b). Dentro del plan, es de resaltar el enfoque apologético de sacar a la luz un programa educativo. Por ejemplo, los conceptos básicos que lo apoyan eran, primero, obtener los derechos culturales de la colectividad, lo que permitiría hacer florecer las culturas nativas, y solo después de que éstas llegasen a lograr cierta recuperación podrían seguir con la asimilación de los elementos de la "cultura universal" (aunque vagamente definida) y, segundo, "la adquisición del conocimiento relacionado con la naturaleza y la humanidad, requerimientos básicos para garantizar la existencia de la familia indígena y las comunidades" (Gabriel, 1979b: 7).

En un intento por definir las medidas concretas que resultaran de este plan, se pusieron en marcha algunos esfuerzos que merecen mención. Me refiero a las medidas para establecer y desarrollar la "memoria histórica que fue robada y escondida por los conquistadores" y el "reconocimiento de la familia y la comunidad como instituciones para facilitar la sobrevivencia de los indígenas" (ANPIBAC, 1982a: 3).

Los diversos mecanismos buscaban recuperar la identidad india mediante una forma de educación concebida por las organizaciones mismas; educación que, además de la pedagogía, incluía medios para preservar y transmitir la "memoria india". Puede criticarse la imposibilidad retórica de recuperar una memoria perdida que se basa en los legados del pasado, tema fácil de menospreciar si se aducen los deseos poco científicos de revivalismo basados en el esencialismo y el primordialismo. Sin embargo, lo que importa en esta discusión es valorar la capacidad de los maestros indígenas para considerar la importancia que tiene buscar los medios para contrarrestar el deteriorado estado en que se hallan actualmente las culturas originarias.

La enseñanza de la memoria indígena

Los mecanismos propuestos por los profesionales indios para recuperar "la memoria robada y escondida" (Gabriel, 1979b: 21) muestran los esfuerzos de esta organización para emprender la recuperación de la identidad. Por ejemplo, "El día que tengamos la capacidad de descubrir nuestra historia, nuestro propio mundo mixteco, de seguro vendría un colapso porque no sé si podríamos resistir nuestra propia identidad" (entrevista a Gabriel, 12 de agosto de 1992; véase el capítulo 8 de este libro). Tales mecanismos incluyen los papeles que desempeñan los maestros indígenas y los de la familia y la comunidad.

El maestro debe ser el responsable, según el plan, de introducir la alfabetización por medio de las lenguas indígenas, así como de promover el estudio de la "filosofía nativa". También se incluye la enseñanza bilingüe de medir el tiempo por métodos tradicionales; el sistema de medición tradicional; geografía local, regional y nacional, así como las tradiciones de cada grupo manifestadas en la danza, la música, la mitología y la medicina (Gabriel, 1979b: 24-25). La mayor parte de este "conocimiento", necesario para el avance de una educación sistemática, debía encontrarse en la familia étnica y la comunidad; por tanto, el plan proponía establecer un enlace sólido entre las instituciones tradicionales del mundo indio y los pedagogos indígenas responsables de esta forma muy particular de educación no estandarizada.

El diseño y formulación de las técnicas necesarias para recuperar el conocimiento y sabiduría de las culturas indias debía derivarse de la investigación iniciada por los autores del plan. Como hemos señalado, las generaciones indígenas fueron forzadas a asimilarse, con la consecuencia de que la mayoría de ellas ha adquirido solamente un conocimiento precario de sus propias culturas. Sin embargo, los autores de la propuesta postularon que dicho conocimiento estaba, de alguna manera, "escondido", y solo una investigación detallada podía revelar esos recursos culturales. Por ejemplo, la amplia investigación de campo que abarcaba a todos los grupos étnicos, llevada a cabo entre 1979 y 1981, tenía como propósito encontrar la composición del conocimiento que tenían las comunidades a

fin de elaborar un sistema pedagógico que fuera de acuerdo con el "concepto indígena del mundo y la vida".

Técnicas de investigación tales como cuestionarios y encuestas se establecieron como estrategias para recopilar ideas, tradiciones, cuentos, leyendas, mitos e historia. Los ejemplos de estas técnicas de trabajo de campo pueden encontrarse en un documento de la ANPIBAC titulado "Guía de entrevista". Personas de diversas comunidades étnicas y grupos de edad llenaron cientos de estos cuestionarios. Desafortunadamente, no se llevó a cabo el análisis posterior de estos materiales porque los autores no estaban satisfechos con la información recopilada, en la que se resaltaban temas tales como las festividades católicas (Gabriel, entrevista del 12 agosto de 1992). Este tipo de información, sin embargo, refleja una descripción precisa de la situación cultural contemporánea de los pueblos nativos, que contradice la propuesta idealizada del intento por recuperar la "memoria escondida" supuestamente proporcionada por aspectos del pasado remoto. De modo que este ambicioso proyecto de encontrar evidencias para recuperar tal memoria quedó en el abandono.

Puede decirse que el plan era una propuesta totalmente intelectual, con una ideología romántica que trataba de reflejar las necesidades sociales y culturales de las poblaciones étnicas. Es más, surgieron serias dificultades en el momento de ponerlo en práctica: las instituciones estatales insistían en retener el monopolio y dominio de la educación, y poco después el plan fue retirado del control indígena.

La interacción con el Estado

La creación de la ANPIBAC despertó sospechas, entre otros, de los antropólogos y científicos sociales no indígenas porque temían perder su *statu quo* y su propio empleo frente a las demandas tan poderosas de los profesionales indios. Una forma típica de reproche era subestimar las iniciativas de organizaciones indígenas mediante el argumento de que las reuniones de indios estaban coordinadas por las agencias estatales, la Secretaría de Educación Pública (SEP), y hasta por el partido en el poder, el PRI. Situación comprensible en

el contexto de la política mexicana, que se había caracterizado por la preponderancia del sistema de un solo partido con un clientelismo bien establecido.

Los triunfos electorales graduales de la oposición desde mediados de la década de 1980 habían hecho que las campañas presidenciales se apoyaran en agrupaciones políticas y no institucionales para garantizar el éxito de los posibles candidatos, hecho utilizado como estrategia por los líderes indígenas, quienes aprendieron muy bien el juego institucional. Por ejemplo, el presidente José López Portillo (1976-1982) se enteró en diciembre de 1977 del plan de la educación bicultural mediante una carta abierta que fue leída en la residencia oficial de Los Pinos por los miembros de la ANPIBAC y la CNPI (ANPIBAC, 1977c; 1982b). Otros documentos oficiales relativos a las discusiones del plan se encuentran extraviados, con excepción de una carta fechada en enero de 1981 y firmada por el subsecretario de la SEP. Entre los diversos puntos tratados en la carta se encuentra el hecho de que los funcionarios responsables habían acordado que la administración del Plan Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural pasara a manos de la Secretaría de Educación para evitar que fuera rechazado por la Secretaría de Hacienda, en virtud del monto propuesto del presupuesto (ANPIBAC, 1981b). En la carta se establece que sería deseable integrar un comité conjunto que incluya a miembros de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la ANPIBAC, y propone que esta comisión, dedicada a estructurar y poner en marcha la educación bilingüe, esté bajo el control de una institución oficial. Las funciones de la recién creada DGEI eran asegurar "la viabilidad del proyecto de educación nacional para los indígenas" (Secretaría de Educación Pública, 1990).

La iniciativa autónoma de asegurar una educación adecuada para los indígenas fue usurpada por el Estado mediante la cooptación de los fundadores más prominentes de la ANPIBAC, y con esta acción se desarrolló la censura más eficaz posible en contra de la asociación. Este acto tuvo dos consecuencias: una, la organización estaba fragmentada y dividida internamente, con lo que se destruía su credibilidad popular y se mostraba su vulnerabilidad a la coerción por parte del Estado: la otra, la política oficial conocida como las "Bases generales de la educación indígena" (emitida por la Subsecre-

taría de Educación Elemental y la DGEI en 1986), se elaboró con el fin de operar de manera estricta dentro de los límites de las instituciones oficiales. Pero pronto aparecieron otras dificultades prácticas: falta de maestros indígenas capacitados y de apoyo oficial a la educación de los indígenas por parte de las administraciones posteriores; por ejemplo, para la siguiente administración (la de Miguel de la Madrid, 1982-1988), la educación a los indios no era considerada prioridad. Según estudios posteriores, la propuesta para la capacitación bilingüe y bicultural no tenía importancia, dado el déficit que había de maestros indígenas con conocimientos de un programa de estudios para un contexto bicultural, así como la falta de material pedagógico y conocimiento étnico tanto de los maestros no indígenas como de los estudiantes indígenas (Calvo y Donnadieu, 1982a; 1982b: 144, 246, 249). Claro Moreno y Botro Gazpar (1982) analizaron el tema desde la perspectiva india. Diversas personas que habían pertenecido a la ANPIBAC exigieron en 1993 que no se desintegrara la organización; más bien, enfrentaba el proceso de autorrenovación en los niveles organizativo e ideológico. Más importante aún, había retenido la lealtad de una buena cantidad de delegados de todo el país, quienes tal vez estaban esperando el renacimiento de esta organización única, sin paralelo en el continente.

En resumen, el enorme esfuerzo invertido por los profesionales indígenas durante más de una década de actividad de la ANPIBAC tuvo la capacidad de generar resultados. El primero fue la propuesta para que se reconociera y aceptara el pensamiento indígena en los miembros profesionales de los grupos étnicos para diseñar y aplicar la política de integración del Estado. Ello condujo a una reformulación ideológica del indigenismo oficial, que se transformó en "indigenismo participativo". El segundo: los profesionales indios fueron contratados en diversos niveles de la burocracia estatal, como resultado de la participación del indigenismo, lo que ayudó a dar cierta credibilidad a los *corpus* de pensamiento indígena recién creados, si bien produjeron a la vez profundas divisiones dentro de la organización. El tercero: se estructuró el plan que demandaba una capacitación continua de los indígenas en lo cualitativo y lo cuantitativo a fin de llevar a cabo la difícil tarea de desarrollar la educación bilingüe y bicultural entre los múltiples grupos étnicos.

La capacitación de la *intelligentsia* indígena

Es importante tomar en consideración cómo está organizada la capacitación profesional de etno-lingüistas y graduados en educación indígena, en virtud de que el obstáculo más severo para introducir una educación capaz de reflejar las necesidades de los indios ha sido la falta de un cuerpo capacitado y competente de maestros que incluyan a los diversos grupos étnicos. Los profesionales organizados, como hemos visto, colaboraron en gran medida para persuadir a los círculos educativos de matricular a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior. La constitución de un cuerpo de maestros indígenas bien capacitados surgió por primera vez como condición para que se creara el Instituto Mexicano de Lenguas Indígenas, el cual en su momento fue una de las demandas expresadas por la ANPIBAC.

En 1977 se inició una nueva fase de capacitación profesional para indígenas después de haberse creado un posgrado en Ciencias Sociales en el Centro de Investigación e Integración Social (CIIS), en Oaxaca, y, un año después, en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la ciudad de México. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) creó en 1982 una licenciatura en educación indígena (en adelante, LEI). En 1990, inició una maestría en lingüística indoamericana (en adelante, MLI) con un programa tripartita que incluía a las instituciones oficiales INI, CIESAS y DGEI, con lo cual excluía la participación anterior de la ANPIBAC.

El programa de la MLI en el CIESAS tiene el objeto de "contribuir a la formación de profesionales indígenas en el estudio de la ciencia de las lenguas". Se hace hincapié en el estudio técnico y formación en lenguas indoamericanas en general, y a las de México en particular. El estudiante de este curso deberá conocer a fondo los paradigmas y métodos teóricos del análisis lingüístico y, además, obtener el conocimiento especializado de las lenguas indoamericanas con las que desarrollará con posterioridad la capacitación a estudiantes para efectuar investigación en el campo de la etnolingüística. En los requerimientos de admisión para los candidatos que quieren convertirse

en lingüistas especializados se da preferencia a quien tenga origen indígena y hable una lengua nativa, con objeto de que mantenga enlace e identificación con los intereses de los indígenas. Otro de los requerimientos es tener terminados los estudios de licenciatura en ciencias sociales y demostrar alguna experiencia en capacitación previa en lingüística (Programa de Maestría en Lingüística, s. f).

El programa ofrecía plazas cada año académico a una cantidad limitada de candidatos, 10 o 12; tres generaciones habían recibido su título desde 1990 (Ernesto Díaz-Coulder, entrevista personal, 15 de julio de 1991).[3]

El programa LEI de la UPN se creó para que el cuerpo de enseñanza indígena fuera más profesional; estaba dirigido, por tanto, a maestros con experiencia previa en la profesión de la enseñanza dentro del medio indio. Es importante resaltar los requisitos ideales de admisión, dado que estos individuos por lo general trabajan en condiciones menos privilegiadas que quienes se hallan en la enseñanza típica. Se esperaba que los candidatos formaran parte de una comunidad indígena; que hubieran trabajado en su propia comunidad étnica o en otras; mantener la "cosmogonía que hace posible la cohesión del grupo"; tener la capacidad de hablar una lengua indígena, y ser conocedor del "conflicto entre su cultura de origen y la apropiación de valores, usos y costumbres de la cultura nacional" (Universidad Pedagógica Nacional, 1980: 12). El curso comprende ocho semestres y el programa de estudios fue modificado dos veces: Plan de 1982 y Plan de 1990. El máximo de estudiantes matriculados en cada año académico era de 50. Al momento de escribir este trabajo, se habían graduado 16 grupos desde 1982.

No obstante, pese a la gran contribución de estas empresas educativas oficiales son insuficientes respecto de la demanda de la educación bilingüe dentro de la realidad de la multietnicidiad de la sociedad mexicana. Es importante tener en cuenta que las políticas oficiales han negado y evitado tradicionalmente concretar los proyectos indígenas que intentan facilitar que los indígenas controlen sus propios recursos culturales, ya que el Estado ha asumido el papel

[3] Ernesto Díaz-Coulder era en 1991 coordinador académico del Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas.

de administrar dichos asuntos y con ello ha usurpado la cultura y la historicidad indígenas.

Instituciones oficiales de administración de la cultura

Los organismos y programas de apoyo estatal oficial son, en muchos casos, instrumentos de una acción recíproca de la dinámica autónoma de ciertas iniciativas culturales indígenas. Un ejemplo es el caso del Programa de Desarrollo para Indígenas iniciado en 1991 y con base en el ya mencionado INI (Programa de Lenguas y Literatura Indígenas, 1993: 3). El plan ofrecía apoyo en lo referente a ayuda financiera e inversión en los ámbitos de cultura y educación; sin embargo, no previó la participación indígena, ni que los indios tuvieran a su cargo la dirección y administración de sus propios asuntos étnicos y recursos culturales.

Es importante señalar en este contexto el papel de los organismos estatales que intentan tener el monopolio de las iniciativas indígenas mediante el clientelismo, la contratación de profesionales y voceros, así como la creación de asociaciones indígenas oficiales y semioficiales. Uno de los instrumentos más efectivos para constituir un equilibrio ante las actividades de organizaciones independientes ha sido incorporar a indígenas educados en la burocracia, así como crear proyectos culturales oficiales y semioficiales, como a continuación explicaré.

Hemos descrito una tipología que agrupa a profesionales e intelectuales étnicos y seis organizaciones indígenas que operaron a partir de 1948. El pensamiento indígena independiente ha sido una fuerza motora para avanzar e interpolar las demandas indígenas frente a las estructuras e instituciones estatales, tales como la educación bilingüe, el reconocimiento de las lenguas indias, la capacitación de profesionales, así como la participación indígena en la política. Cuando surgió la ANPIBAC se abrieron nuevos caminos de interacción étnica con el Estado. Fue la primera organización multiétnica cuyos miembros eran trabajadores no manuales que intentaban tener credibilidad en los ámbitos civiles y políticos; era una plataforma compartida de la que surgieron organizaciones posteriores tales como la *Revista*

Etnias, la Aipin y la AELI. Sin embargo, el estatus y liderazgo de estas tres organizaciones, así como el alcance del apoyo oficial para ellas, son indicadores que demuestran el rechazo del Estado para que los indígenas controlaran sus asuntos culturales.

El cuadro 9 nos permite concentrar la atención en la formación de la AELI, que funciona como medio de contrarrestar el control autónomo e intelectual de los asuntos étnicos. Esto puede explicarse por el hecho de que algunos líderes de la AELI fueron socios fundadores de la ANPIBAC y más adelante formaron parte de la burocracia estatal y del mencionado Programa de Desarrollo para Indígenas. Tales programas procuraron soslayar la educación bilingüe, la preocupación indígena más importante se concentró en la "compilación, estudio, sistematización, reforzamiento y difusión de las lenguas indígenas" (Programa de Lenguas y Literatura Indígenas, 1993: 3). Tales programas tienen interés, también, porque se coordinaron con otras instituciones nacionales de importancia tales como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) en relación con la producción cultural de los indígenas.

En consecuencia, el Programa de Desarrollo para Indígenas diseñó una política que abarcaba 18 medidas de fondo en ámbitos relacionados con la producción intelectual, a fin de capitalizar el "descubrimiento" de la riqueza olvidada de las "ideas indígenas". El programa mencionado también intentó organizar el apoyo financiero para establecer academias regionales de lenguas nativas, talleres en literatura indígena, conferencias regionales y nacionales de escritores indios, cursos de capacitación para escritores y maestros, así como grupos de teatro indígena y poesía. Otros apoyos incluyen premios para escritores y niños indígenas, becas, cursos en lenguas maya y náhuatl en universidades, y diversas asociaciones culturales con sede en la ciudad de México. Se contemplaron apoyos para publicaciones y otros medios; por ejemplo, hacer revistas y publicaciones multilingües, un catálogo de publicaciones indígenas, tres estaciones de radio con emisiones en lenguas náhuatl y maya, y sobre literatura indígena en general (Programa de Lenguas y Literatura Indígenas, 1993: 6-10).

CUADRO 9
LIDERAZGO, FINANCIAMIENTO Y ESTATUS DE LAS ORGANIZACIONES ÉTNICAS PROFESIONALES

Organización	*Líder*	*Financiamiento*	*Estatus*
AMPH	Intelectual educado (no conocido)	Oficial	Oficial
OPINAC	Intelectual educado (Natalio Hernández, Ildefonso Maya)	Membresía	Independiente
ANPIBAC	Intelectual educado (Natalio Hernández, Franco Gabriel, Bartolomé Alonzo Camaal)	Membresía	Independiente
Revista Etnias	Intelectual educado y no educado (Genaro Bautista, Antonio Marín, Otilio Atanacio, Gregorio Uribe)	Membresía	Independiente
Aipin	Intelectual educado y no educado (Genaro Bautista, Antonio Marín)	Membresía	Asociado independiente
AELI	Intelectual educado e intelligentsia educada (Jacinto Arias Pérez, Natalio Hernández Hernández, Isaías Isidro Hernández, María Roselia Jiménez Pérez, Feliciano Sánchez Chan)	Oficial	Oficial semi-independiente

NOTA: La diferencia entre "educado" y "no educado" es una manera de facilitar el análisis, como se explicó en el cuadro 8.

Si bien este programa fue presagio de un renacimiento importante de las culturas étnicas con base en lenguas indias, y dado que algunos indígenas educados y prominentes eran parte del Consejo de Asesores, es probable que el renacimiento de la imaginación indígena y las propuestas futuras fuese restringido por el gobierno. Ello se debe al hecho de que las nuevas iniciativas autónomas se verían dominadas por el corporativismo que caracteriza el ejercicio del poder en México, así como por la burocracia que se autonombró "protectora" y "administradora" de la herencia cultural de la nación.

En este capítulo he examinado el surgimiento, vitalidad y organización sin precedentes de los profesionales e intelectuales étnicos. Sus organizaciones han sido el impulso más importante para distinguir el indigenismo de la política india. La política oficial y el pensamiento indígena independiente tienen estrategias diversas de cómo llevar a cabo la integración nacional. El indigenismo busca la asimilación y la homogeneidad lingüística, mientras que la política india busca el renacimiento de las culturas y lenguas indígenas mediante la participación de los indígenas mismos.

Los intelectuales indígenas forman una minoría pequeña en lo que a cifras se refiere, y solo hasta hace poco han aparecido en la escena política; pero ello de ninguna manera invalida los logros específicos surgidos para beneficio de las poblaciones étnicas: la inclusión de la educación bilingüe y bicultural en el sistema educativo nacional, la reformulación de la política indigenista, la reforma del artículo 4° de la Constitución Mexicana, el compromiso del Estado por continuar con la capacitación y especialización de estudiantes indígenas, así como el compromiso oficial de apoyar la diversidad de las lenguas indígenas.

Sus alcances todavía no repercuten en millones de indígenas, y se ha dado atención al hecho de que cada una de las 56 culturas diferentes puede exigir su programa individual y propio, el cual podría sobrepasar los recursos políticos y financieros. Los intelectuales y profesionales indios lograron crear de manera efectiva un clima de credibilidad en un intento por desafiar el nacionalismo oficial, con sus ilusiones de homogeneidad cultural y lingüística. Los capítulos que siguen se centran en las respuestas de los indígenas a los principales símbolos de la nación.



CAPÍTULO 8

Los mitos nacionales vistos por los indios

Aquí se examinan dos mitos de integración nacional expresados en una diversidad de discursos oficiales: la fundación y asentamiento del centro hegemónico de México, México-Tenochtitlán, y la creación del mito del origen común, el mestizaje. Estas narraciones étnicas forman parte de la mitología nacional y están ligadas a los asuntos del Estado. Evidencia de ello puede encontrarse en el hecho de que el Estado y el sistema de educación pública desempeñan un papel importante en la difusión a larga escala de tales mitos mediante el discurso, la iconografía y los libros de texto.

El propósito de este capítulo es de dos tipos. El primer objetivo, de acuerdo con la perspectiva histórico-culturalista, es describir el contenido y el ambiente histórico de la mitología nacional que tiene la función de contribuir a la integración y unificación de la sociedad mexicana, de amplia diversidad étnica. Segundo, se analiza el pensamiento indígena tal como se representa en las opiniones de los profesionales y estudiantes indígenas que contribuyeron a este estudio, en relación con el concepto oficial de "nacionalismo" en México basado en la mitología étnica.

El mito de fundación

La mayoría de las culturas del México contemporáneo tienen sus propios mitos de origen que pueden ser encontrados en un pasado ancestral (Weitlaner, 1977; Scheffler, 1983; Taube, 1993); pero la leyenda que registra la fundación de un sitio fundamental,

México-Tenochtitlán, retrata su hegemonía, centralidad y creatividad simbólica. Dos explicaciones son útiles para entender la permanencia de la narración acerca de la creación de la capital azteca en 1325 d. C., en el lugar donde ahora se asienta la ciudad de México. Primera: muestra los orígenes de una ciudad-Estado poderosa y desconocida para los europeos, hasta la llegada de los españoles a inicios del siglo XVI. Segunda: demuestra el vasto y complejo pensamiento indígena divulgado en mitos de origen y de fundación, y en los sitios arqueológicos.

La narración de la fundación está llena de analogías y coincidencias entre el pensamiento indígena y la naturaleza, como resultado de una larga y paciente observación de la naturaleza y el universo, así como de los profundos cambios en el orden social y simbólico (Tibón, 1985: 563). Muchas de las fuentes precolombinas y coloniales incluyen representaciones del motivo que identifica el sitio escogido de Tenochtitlán: un águila devorando una serpiente. Constituye, pues, el resultado del proceso intelectual que se lleva a cabo en el preciso momento en el tiempo donde el hecho y la ficción se entremezclan para formar un mito ancestral y poderoso.

Entre las fuentes precolombinas de este mito podemos encontrar los *Anales de Tlaxcala, Tlatelolco y Cuauhtitlán,* los códices *Mendocino, Aubin, Borbón, Tro-cortesiano* y la *Secuencia de la Peregrinación*.[1] Las fuentes de la Colonia son igualmente importantes, por ejemplo, el *Códice Ramírez* y el *Atlas de Durán.* Los historiadores indígenas del siglo XVI también contribuyeron a la transmisión de la narración: la *Crónica Mexicayótl,* de Fernando Alvarado Tezozómoc; las *Relaciones originales de Chalco Amaquemecan,* de Domingo Francisco de San Antón Chimalpahuín, y los *Fragmentos de la obra general sobre la historia de los mexicanos,* de Cristóbal del Castillo. La leyenda ocupó una posición prominente en la etnohistoria escrita por el fraile franciscano Bernardino de Sahagún, el *Códice florentino,* la *Monarquía indiana,* de Juan de Torquemada, y la *Historia de las Indias de la Nueva España,* de Diego Durán. Asimismo, los historiadores y revivalistas del siglo XVIII Francisco Javier Clavijero, Antonio de Solís y Agustín Betancourt hicieron

[1] Una relación completa del contenido de los códices que representan episodios míticos e históricos de los tiempos precolombino y colonial pueden encontrarse en Tibón, 1985; León Portilla, 1992, y Brotherston, 1979.

referencias elaboradas y explícitas a la leyenda. Para terminar, historiadores, anticuarios y estudiosos contemporáneos sobre México han reconocido la importancia simbólica de este mito en la historia y cultura de la nación: H. WilIiam Prescott, 1796-1859 (1909), George Vaillant, 1901-1945 (1951), y las interpretaciones modernas de Robert Padden (1976) y J. Bierhorst (1990). Desde luego que la lista de historiadores mexicanos es extensa; entre los más importantes se encuentran Gutierre Tibón (1985), Alfonso Caso (1946; 1952), Ángel María Garibay (1965), Miguel León Portilla (1987), Alfredo López Austin (1994), Wigberto Jiménez Moreno (1959), Miguel Covarrubias (1961) y Eduardo Matos Moctezuma (1988).

La vastedad de fuentes compiladas a lo largo de los siglos legitima la historia mitológica de los mexicas, la cual ha sido incorporada a la historia cultural de la nación. La narrativa completa se divide en dos mitos nahuas o aztecas: el mito de origen y el mito de fundación, si bien son del todo distintos.

EL ORIGEN DE LOS AZTECAS

El origen de la tribu ancestral está localizado en el imaginario Aztlán (lugar de garzas), ambiente que se describe como lacustre y pantanoso; siete tribus emigraron de Aztlán y una de ellas era la de los aztecas. Partieron siguiendo el mandato de su dios tribal Huitzilopóchtli, que significa "colibrí a la izquierda", y a quien se describe en ocasiones como una deidad y en otras como jefe; esta figura guió a las tribus durante su jornada migratoria.[2] Cuando llegaron a uno de los sitios míticos, Chicomostoc ("lugar de cavernas"), los aztecas se separaron de las demás tribus a fin de reforzar el sentido de etnocentrismo, así que la analogía se refiere a un renacimiento cuando salieron de esas cavernas. Las cavernas se relacionan con el útero; en palabras

[2] La importancia de la izquierda radica en el hecho de que el sol se pone en el occidente si uno está frente al norte; el lado izquierdo es donde se supone debía ser fundado el asentamiento de los aztecas. "El colibrí a la izquierda" está representado en algunos códices por un hombre con atributos de pájaro, como los de un colibrí o un águila. Véanse, por ejemplo, los códices *Boturini* y *Azcatitlán,* así como la *Secuencia de la peregrinación* (Limón, 1990: 72).

de las antiguas leyendas mayas *(Popol Vuh,* 1981: 38), salir de estas cavernas equivale a la idea común de origen en Mesoamérica. A partir de tal renacimiento, dejaron de ser aztecas y se convirtieron en mexicas, el pueblo de Mexitin, palabra derivada de *metzli,* o "luna" (Limón, 1990: 16). El significado del colibrí de la izquierda se refiere a que fue él mismo quien los encaminó hacia la "tierra prometida" y a las fuentes de poder que los aztecas debían manejar para poder llegar a su destino y llevar una mejor forma de vida. "Es cierto que hará nuestra gloria. Tanto que el mundo existirá, nunca se deberán olvidar la gloria y el honor de México-Tenochtitlán" (asentado por Chimalpahuín y mencionado por Tibón, 1985: 563-564). La institucionalización de la guerra y la conquista de otras tribus hizo que se establecieran como un pueblo hegemónico.

El mito azteca de la fundación

La última parte de la narrativa se refiere a la continuación de la migración y la visión de las señales míticas (el águila devorando una serpiente) que indican el lugar escogido para construir su ciudad. El nuevo hogar era similar al de Aztlán, un lugar rodeado de agua; se supone que debía ser idéntico al sitio original en donde había empezado la migración. El centro del nuevo hogar, Tenochtitlán, era una isla en la mitad de un lago. Los historiadores Tezozómoc y Chimalpahuín describen la llegada de los aztecas-mexicanos al valle de México al inicio del siglo XIV, y fue la última tribu que llegó a su destino. Los aztecas, en ese momento, constituían una "tribu insignificante y semi-nómada" que se familiarizó con la tradición de los toltecas mediante el pueblo de Culhuacán, los dirigentes principales del valle. Los mexicanos, ya establecidos en el valle, eran acosados constantemente por las demás tribus porque no tenían una tierra para habitarla; otras tribus los obligaron a vivir en un lugar volcánico infestado de serpientes venenosas (Tizapán) con la esperanza de que los devoraran, pero los mexicas las usaron como alimento. La dureza de los aztecas, así como su ganada reputación militarista, impresionó a la gente de Culhuacán, que pudo ganarse la lealtad de los aguerridos aztecas y logró hacer una alianza matrimonial entre

el cacique de éstos con una de las doncellas de Culhuacán. Antes de la ceremonia, sin embargo, los aztecas la sacrificaron para vengar la masacre y esclavitud que los de Culhuacán les habían infligido. La consecuencia fue que los aztecas emigraron al norte de Texcoco, a una pequeña isla deshabitada, para no ser aniquilados por los de Culhuacán, superiores a ellos. Según la leyenda, los mexicas vieron en esta pequeña isla a la mitad del lago de Texcoco la señal prometida que les indicaba su nuevo hogar, por lo que fundaron Tenochtitlán en 1325. La fecha de Huitzilopochtli, *Ce-tecpátll-pedernal,* coincide con otros sucesos importantes: la fecha de migración de los aztecas de Aztlán, la fundación de Tenochtitlán y la designación del primer gobernante o *tlatoani* (Caso, 1946; Prescott, 1909: 15; Limón, 1990: 110; López Austin, 1994).

En opinión de Tibón y Caso, estudiosos contemporáneos de los tiempos antiguos de México, la visión de los mexicas (encontrar el nopal en medio de un pantano y un águila con una serpiente en las garras y las alas abiertas hacia el sol en ascenso) es la manifestación de un profundo simbolismo religioso que ayudó a lograr la hegemonía azteca, el cual refleja el culto a las fuerzas naturales (Tibón, 1985: 788; Caso, 1946). Por ejemplo, el águila se relaciona con el sol porque el ave sigue el ascenso del astro, contrariamente a la serpiente, que representa la oscuridad, el mundo oculto. El águila (el sol) está localizada en un lugar específico, un lago que se vincula con el Aztlán primitivo, pero la luna se ve reflejada en las aguas del lago y, por tanto, este reflejo corresponde al ombligo del lago. La palabra moderna "México" (formada a partir de *me,* "luna", y *xi eco,* "ombligo") significa "centro de la Luna" (Tibón, 1985: 324, 612). La palabra "México" entre los mixtecos de la actualidad es *Nucoyo,* que significa "lugar del ombligo de la luna". El momento preciso de descubrir el águila (el sol) posada sobre el cactus, en una isleta, en un lago (la luna), era para el pensamiento de los descendientes originales la realización de su destino mágico y sagrado. Los componentes del simbolismo azteca son arquetipos universales que encuentran su expresión en muchas culturas antiguas: el caduceo, emblema del mensajero en la antigua Grecia; la *Uraeus,* cobra egipcia que representa la divinidad suprema, la sabiduría real y el poder; el águila, emblema del apóstol Juan; según Homero, un águila con una

serpiente en sus garras es el símbolo de la victoria (Hall, 1974: 55; Copper, 1978). Si se observa la naturaleza con cuidado, tal vez hay otros paralelos culturales; según un antiguo relato chino, pensar que se puede agarrar la luna cuando aparece reflejada en las aguas de un lago es un acto común de tontería.

Se ha documentado ampliamente la manera como los mexicas hicieron uso de este profundo simbolismo, mediante el llamado pacto con el sol, para justificar la expansión de su ciudad-imperio mediante la conquista, el tributo y la práctica del sacrificio humano (Caso, 1978: 23). También puede señalarse que los estudiosos contemporáneos del México antiguo y los revivalistas han estado cerca de llegar al reino de la fantasía y la especulación recóndita con el propósito de demostrar la originalidad cultural. El simbolismo referente a la fundación de México-Tenochtitlán se utilizó ampliamente durante el virreinato. Pinturas, frescos y detalles en los altares retratan la visión, si bien se añadieron variantes y modificaciones; por ejemplo, en la iglesia de San Francisco en Puebla, del siglo XVI, y en el altar mayor del siglo XVII de la iglesia de San Lorenzo Riotenco, en Toluca (Tibón, 1985: 656). El uso de esta imagen se difundió a tal grado que en 1642, el virrey Juan de Palafox y Mendoza ordenó que se retirara el "símbolo de índole idólatra" y que se remplazara con la imagen de "nuestra Señora". En consecuencia, se destruyeron muchas de las águilas grabadas que decoraban los edificios coloniales, pero algunas todavía pueden observarse hoy, por ejemplo en la catedral metropolitana.

El deseo de independencia política y la restauración del símbolo como emblema nacionalista llegaron en un momento dado a coincidir durante la larga guerra de Independencia (1810-1821) y los participantes de la llamada "Junta de Zitácuaro" acordaron utilizar el símbolo prehispánico como su escudo de armas. Una vez lograda la independencia de México, en 1821, el nopal y el águila que luce una "corona imperial" se instituyeron oficialmente como el emblema nacional durante el periodo de Agustín de Iturbide (1821-1823), emperador de México. Guadalupe Victoria, su sucesor y primer presidente electo del México independiente (1824-1829), decretó que el emblema nacional debía ser el antiguo símbolo azteca, incluida la serpiente (Anna, 1978). Las modificaciones y cambios del emblema

han mostrado los caprichos de los siguientes gobernantes, incluido el emperador Maximiliano de Habsburgo, quien introdujo un león a un lado del águila. Todavía en 1916 el emblema no lograba fijar su imagen final, si bien permanecían los mismos componentes. No fue sino hasta 1934 cuando se decidió el diseño oficial y definitivo del emblema nacional, el que más se asemejaba a su precursor prehispánico y que fue el más aceptado de las diversas propuestas. El emblema se estructuró finalmente y se hizo público en 1968; su diseño actual evoca la apoteosis de un acontecimiento sagrado: el encuentro azteca con el sol (Iguiñiz, 1920; Beyer, 1942; Carrera Stampa, 1960; López Austin, 1994).

LA RESPUESTA INDÍGENA

¿Cómo ha respondido la población india a estos ideales de integración? ¿Cuáles son los puntos de vista de los indios educados en relación con el discurso nacionalista que se basa en la mitología étnica? ¿Cuánto compite la memoria indígena con el adoctrinamiento del Estado sobre la identidad? Hay discrepancia de opiniones entre los indígenas en relación con esta narración centralista.

A fin de mostrar el sentido original de las respuestas, aquí se presentan extractos de entrevistas efectuadas que mantienen el orden de los temas de las entrevistas grabadas, aunque, por razones de espacio, el material ha sido seleccionado y editado. Las entrevistas se organizaron por región geográfica a fin de aclarar las percepciones étnicas regionales comparadas con el centralismo geográfico de los mitos bajo revisión (véase el mapa 2).

REGIÓN SURESTE: YUCATÁN, CAMPECHE, CHIAPAS Y OAXACA

Yucatán, Bartolomé Alonzo Camaal (BAC), maestro maya y funcionario público.

Natividad Gutiérrez (NG): ¿Cuál es la opinión que tienen los mayas del mito azteca de la fundación?

BAC: Se trata de una preocupación de la sociedad dominante, en su búsqueda por identificar en este territorio una situación que surge justo antes de la independencia de México. En su búsqueda de legitimidad, los blancos han utilizado este mito originado entre las culturas del centro de México.

Pero yo siento que, aunque dicha búsqueda incorpore la mitología del antiguo pueblo nahua (azteca), en la práctica el grupo nahua de la actualidad no participa de manera activa ni comparte este concepto de "nacionalismo". La gente nahua está marginada de la política y de las estructuras sociales y económicas, como los demás indígenas del país. Recurrir a la historia nahua refleja una ideología nacionalista que le acomoda a la sociedad dominante.

La búsqueda de simbolismos y mitos se ha llevado a cabo en el centro del país. Pero, ¿qué sucede con la mitología de los pueblos indios que viven en el norte, o aquí, en el sur? Siento que la identidad nacional incorpora cada día menos elementos de la vida real. La educación en este país, como en cualquier otro, es el medio para inculcar la idea en la colectividad de un proyecto de una nación concebido por la sociedad dominante.

Los indígenas comprenden claramente que México es el centro, y que sus comunidades y regiones están situadas en un espacio territorial más amplio, pero no saben cómo se ha llevado a cabo este proceso. Por dicha falta de información, los pueblos indígenas no comparten la responsabilidad de valorar el éxito del proyecto de construir una nación. Y tampoco comparten el punto de vista de cómo habrá de concretarse este proyecto.

Las comunidades indias ven al grupo dominante, los blancos y mestizos, como los beneficiarios directos de todo lo sucedido en la sociedad. Las comunidades están conscientes de que la sociedad no india ha originado su estado actual de marginación y opresión.

Yucatán, María Luisa Góngora Pacheco (MLGP), traductora del maya y escritora.

NG: ¿Está usted familiarizada con los mitos aztecas y sus narraciones? ¿Conoce el mito azteca de fundación?

MLGP: No, no lo conozco. Mi trabajo tiene que ver con la traducción y compilación de los mitos mayas y sus leyendas. Por ejemplo, en la actualidad estoy trabajando en una versión muy interesante de una historia llamada "El caballo del dios Chac", que trata de cómo nos comportamos para atraer la lluvia, que es benéfica para la agricultura. Ése es el tipo de relatos que tienen significado para nosotros.

Campeche, Cessia Esther Chuc (CEC), antropóloga maya e investigadora.

NG: El concepto de "cultura mexicana" dentro de la visión de los libros de texto oficiales nos inculca el mito de fundación y del mestizaje. ¿Conoce usted estos mitos? ¿Qué significado tienen para los mayas de Campeche?

CEC: No conozco tal historia. Estamos muy lejos del centro. Los mayas desconocen la historia del origen del centro de México. Para nosotros solo los rituales y ceremonias sobre el maíz tienen sentido. Las celebraciones y símbolos de la gente del centro no significan nada para nuestra gente.

Chiapas, Jacinto Arias Pérez (JAP), antropólogo tzotzil.

NG: Como miembro del grupo tzotzil, ¿acepta usted el mito azteca de fundación como símbolo válido de integración?

JAP: La gente tzotzil no conoce ese relato. Nosotros, los tzotziles, no sabernos nada de eso. Solo sabemos que los actuales nahuas viven en las mismas malas condiciones que los demás grupos étnicos.

Chiapas, Jonatán López Rodríguez (JLR), lingüista tseltal e investigador.

NG: ¿Conoce usted el mito de la fundación de Tenochtitlán?

JLR: Como indígena, tengo poca información de ese asunto. La poca información que he recibido proviene de los libros de

texto, que dicen que los antiguos mexicanos llegaron al valle de México y fundaron Tenochtitlán en medio de un lago en donde vieron un águila devorando una serpiente.

NG: Tal mito, ¿es importante para la cultura tseltal?

JLR: La verdad, no tiene mucha importancia para nosotros. Si algunos tseltales saben algo de eso, se trata de un conocimiento muy superficial que consiste en decir que ése fue el lugar en el que finalmente se asentaron los mexicanos.

Chiapas, Isabel Juárez Espinoza (IJE), traductora del tseltal y escritora.

NG: El propósito de los mitos aztecas es unificar a los diversos grupos étnicos del país. ¿Usted qué opina?

IJE: No conozco la historia azteca. Apenas estoy empezando a aprender acerca de mi propia cultura, la maya. Hemos estado encerrados en nosotros mismos durante mucho tiempo; ahora estamos empezando a madurar como cultura, pero las historias de los aztecas no significan nada para mí.

Oaxaca, Franco Gabriel (FG), sociólogo mixteco y académico universitario.

NG: ¿Conoce usted el mito azteca de la fundación? ¿Es tal mito aceptado entre los mixtecos o zapotecos de Oaxaca?

FG: No veo por qué deba ser aceptado. Yo soy mixteco. Soy solo uno de los miles de mixtecos que viven en este país, pero puedo decirle que no veo ningún enlace ni asociación. Sé que es el símbolo de los aztecas, pero nunca se me ocurrió que fuera el origen de México. Sé que es el lugar de los nahuas, la historia de la gente nahua, pero eso es todo; no es la historia de México, porque como mixteco yo también soy parte de México y mi historia no está reflejada en ese mito. Cualquier idea que tenga la intención de enlazar el mito de fundación con el origen de México revela el efecto ideológico tan difundido de la sociedad dominante. Por fortuna no todos los grupos indios aceptan con facilidad ese mito.

Pero no es un problema de los indios: es un problema de los mestizos porque no tienen historia y andan buscando una.

Se trata de un producto ideológico. Cuando ese mito llega a la gente, por medio de la escuela, no ejerce ningún efecto en el pueblo que tiene su historia propia y conoce sus orígenes. Para la gente sin historia, como los mestizos, tal vez sea su historia, aunque tomada de otros.

Yo, como mixteco, no tengo problemas con mi origen. Nosotros tenemos nuestros propios orígenes. En mi pueblo todo mundo sabe que descendemos de una diosa árbol, y yo lo sabía antes de que mis ojos vieran el *Códice Vindobonensis* y la narración del Árbol Apoala. Conozco mis orígenes. En cuanto al mito de origen de otros, no lo conozco y no me preocupa.

Oaxaca, Víctor de la Cruz (VC), poeta zapoteco y editor.

NG: ¿Se conoce el mito de fundación de México-Tenochtitlán entre la cultura zapoteca de Oaxaca?

VC: El sentido de identidad de grupo en Oaxaca es muy fuerte. Cada comunidad tiene sus propios mitos de origen y fundación. El mito de México-Tenochtitlán solamente lo conocen quienes han ido a la escuela; entre los campesinos y los viejos es completamente desconocido y, si lo conocen, no les dice nada.

Sin embargo, nuestros mitos no se refieren a los orígenes de una cierta comunidad sino al grupo étnico en conjunto. Por ejemplo, nuestro origen se explica con el mito de los *Binnigula 'sa',* quienes fueron nuestros grandes ancestros. Los fundadores del pueblo zapoteco son los *Binnigula 'sa'* y se identifican como nuestros antepasados, aunque la gente de hoy establece una diferencia temporal entre los zapotecos de la antigüedad y los de la actualidad. Los zapotecos del presente nos llamamos a nosotros mismos *Binizá,* que significa "gente de las nubes"; *Binnigula 'sa'* significa "gente antigua de las nubes".

NG: ¿Son indiferentes los zapotecos al mito azteca de la fundación?

VC: Sí, completamente. Esto se aprende en la escuela, como cuando se aprende que 2 + 2 es igual a 4, y que la capital de Francia es París.

Región central

Tlaxcala, Luis Reyes García (LRG), historiador nahua y académico universitario.

NG: El mito de la fundación es el símbolo de la nación. ¿Cuál es el efecto que tiene entre la gente nahua de la actualidad?

LRG: Sostengo la idea de que muchos indígenas conciben estos símbolos como muy antiguos. La serpiente y el cactus fueron implantados muy fuertemente en la conciencia de mucha gente. Esto no solo se aplica a la gente nahua. Entre las culturas todavía más antiguas del centro de México ya existía tal idea. Estoy pensando, por ejemplo, en algunas inscripciones anteriores a los nahuas que muestran grabados de la serpiente y un cactus en vasijas de cerámica. El mito y el símbolo son de hecho muy antiguos.

Hay otros pueblos que tienen sus propios mitos de fundación y no se refieren a la serpiente ni al cactus. Por ejemplo, los mixtecos creen que son descendientes de una diosa-árbol. En cualquier caso, la mayoría de los indios reconocen y están conscientes de que la idea de México es importante en sí misma, simplemente porque en los viejos tiempos era considerado el "centro del mundo" por el resto de los habitantes de Mesoamérica.

Durante las revueltas mesiánicas y milenarias del siglo XVIII, algunos indios sostenían la idea de que había nacido un nuevo rey mexicano que iba a expulsar, junto con los mixtecos y zapotecos, el régimen político de la Nueva España. Esta revuelta, implantada en el centro, recibió gran apoyo de otros pueblos indígenas. Siempre ha habido una conciencia plena de que ahí está el centro; la idea no ha sido impuesta. [El informante se refiere al movimiento milenarista de 1761 de Antonio Pérez, un líder indio religioso que pregonaba la radicalización del simbolismo cristiano nativo a fin de rechazar la dominación colonial (Gruzinski, 1993: 259).]

> Es cierto, las escuelas de los años veinte ponían en práctica el simbolismo patriótico y lo difundían con base en la mitología antigua, pero el símbolo y el mito están profundamente arraigados. En el centro de México hay símbolos de fuerte raigambre, como lo son la bandera tricolor, la serpiente y el cactus; pero todo ello no se reconoce en Yucatán o Chiapas, como sucede aquí.
>
> El símbolo ha sido impuesto en la región del sureste y se ha reforzado en la zona central por las escuelas, pero se trata de uno de los símbolos más antiguos de Mesoamérica. Es muy poderoso.

Resumen de resultados: grupo de profesionales

De nueve respuestas, ocho se inclinan a apoyar el punto de vista de que el símbolo oficial de integración, el mito de fundación, resulta inconducente para sus identidades indias. Los informantes mayas, por ejemplo, establecieron que solamente los mitos relacionados con la lluvia y la agricultura les eran de importancia; los de Chiapas reconocieron abiertamente su falta de conocimiento e interés en tal mito; la respuesta de los mixtecos se expresó en el sentido de la validez del mito solo para los nahuas, no así para los demás grupos étnicos; mientras que el informante zapoteco comparó el conocimiento de este símbolo con el de la aritmética básica aprendida en la escuela.

A pesar del rechazo de los pueblos del sureste, el informante nahua habló en favor del origen histórico y validez del mito en la región central; el mito tiene significado solo para los habitantes de la región.

Los argumentos de algunos informantes también mostraron que diversos grupos étnicos tienen sus propios mitos de origen y fundación, como lo revela la mítica descendencia de los mixtecos de la diosa-árbol y los antiguos *Binnigula 'sa'* en la región zapoteca. El mito azteca de fundación es por tanto una narración ajena para la gente del sur, a partir de sus respectivas narraciones mitológicas. Como lo establece Luis Reyes García, si bien ambos mitos y símbolos son

antiguas y profundas narrativas e iconos, su reconocimiento fuera de la zona central se debe al sistema educativo de Estado.

Opiniones de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes graduados y posgraduados declaró estar familiarizada con el mito de fundación. La información recopilada muestra que los libros de texto (43), las escuelas (34), y los maestros (30) son los principales vehículos para inculcar el simbolismo nacional, y que sus amigos, sus familias y los medios de comunicación no son importantes en este sentido. Ambos grupos identificaron con claridad los componentes visuales del mito: el águila, el lago, el nopal, la serpiente. En otras palabras, están familiarizados con el mito y lo reconocen con facilidad.

Los dos grupos de estudiantes aceptaron haber visto la representación del mito de fundación en una de las caras de las monedas (40), en la bandera (46) y en el emblema nacional (34), y como símbolo del presidente (7) y del PRI. Las palabras "presidente" y "PRI" debieron añadirse como variables para mostrar todos los ámbitos en que se utilizaba el símbolo, en virtud de que es un símbolo presidencial, y desde 1924 al año 2000 todos los presidentes electos habían sido candidatos del PRI.

Para complementar esta información, es posible comprobar que ambas muestras se basan en la representación visual del mito en los siguientes lugares y formas. La evidencia apabullante es que este mito se adoptó como emblema nacional en la escuela (36 respuestas), mediante los libros de texto (44), y por medio de las fiestas cívicas (31). La información muestra que los estudiantes aprendieron en la escuela primaria el simbolismo del mito.

Es interesante resaltar que los estudiantes indígenas mostraron un sentido más amplio de la representación visual del mito y emblema que la opinión expresada por los profesionales e intelectuales. Ello es comprensible en la medida en que este último grupo no recibió educación primaria uniforme. Sin embargo, los profesionales e intelectuales tienen sin duda más familiaridad con, y también acceso

al conocimiento étnico de sus pueblos, lo que les permite ofrecer argumentos más racionales, convincentes y críticos.

Conocimiento de la historia y la cultura aztecas

El propósito de esta breve sección es explorar la manera como la historia mexica o azteca es conocida y asimilada por los estudiantes que no pertenecen a los grupos étnicos nahuas. La información complementa provechosamente las opiniones de los estudiantes en relación con el mito de fundación, puesto que la historia de la región central está retratada en los libros de texto como la narración primordial que se refiere a un pasado glorioso antes de la llegada de los europeos.

Los indicadores utilizados para medir esta idea son temas o episodios de la historia mexicana, tales como el "conocimiento de los antiguos códices", las "instituciones básicas de la sociedad azteca", y el "significado de ciertas palabras en idioma náhuatl".

La información obtenida de los estudiantes indígenas muestra que el conocimiento de la historia y la cultura de los aztecas es, hablando en general, de poca importancia. Sin embargo, los estudiantes graduados están más familiarizados con dichos temas que los no graduados. Por ejemplo, solo tres estudiantes posgraduados declararon que no conocían el mito relacionado con el "origen de los antiguos mexicas", contra las 45 respuestas de los estudiantes no graduados. Una división similar se dio en relación con el "conocimiento de las instituciones aztecas básicas": siete estudiantes posgraduados declararon que tenían cierto conocimiento, uno respondió "no saber", y dos no respondieron; pero 25 declararon conocer algo de estas instituciones, contra 19 respuestas negativas y seis sin responder.

En lo relativo a "palabras en idioma náhuatl", los cuestionarios revelaron un conocimiento básico y limitado. Los vocablos escogidos para esta investigación son nombres de deidades de la cosmogonía azteca, voces utilizadas en rituales y términos nahuas de uso popular ininteligibles fuera del contexto mexicano (según la definición de Robelo, 1982).

Los vocablos nahuas más conocidos por el total de la muestra en orden de rango fueron: Quetzalcóatl, dios del viento (9 graduados y 41 posgraduados), Huitzilopóchtli, dios de la guerra (8 y 32); Tepochcalli, centro educacional (6 y 21), y Malintzin, nombre azteca de Malinche (9 y 17). Es interesante resaltar que algunas de las palabras referidas a deidades más complejas y rituales les fueron del todo desconocidas, tales como Xiuhpohualli, el sistema del calendario azteca (0 y 0); Teométl, diosa del maguey o agave (0 y 0), y Tlamacazque, que significa "sacerdote" (0 y 0). Aun más, la cantidad total de respuestas agrupadas en la categoría "no sabe" de una lista de 10 palabras en náhuatl es más elevada (56 posgraduados y 313 no graduados), que la de "sí sabe" (38 posgraduados y 142 no graduados) y que la de "no contestó" (6 y 45).

En términos generales, los 60 estudiantes de diversos grupos étnicos casi no conocen algunos temas de cultura azteca. Esta falta de conocimiento se corrobora al comparar los resultados de la categoría "sabe" frente al "no sabe" en relación con las "fuentes antiguas y contemporáneas del origen de los mexica": las "instituciones básicas de la sociedad azteca", y la "nobleza azteca y el Templo Mayor". Por ejemplo, en el grupo de posgraduados se dio un total de 174 respuestas negativas ("no sabe"), en comparación con 60 respuestas positivas a seis preguntas que cubrían estos temas; el grupo de no graduados expresó 44 respuestas negativas y 73 positivas. Las preguntas sobre la "masacre de la nobleza azteca" se refieren a lo que sostiene el criollismo en relación con la falta de herencia cultural entre los indios (véase el capítulo 3), y la que se refiere a la "Historia escrita por Clavijero" exige conocimiento del libro de dicho autor *(Historia antigua de México).* Dichas preguntas buscaban explorar la percepción que tenían los estudiantes indígenas de su pasado étnico y en relación con el significado de los vocablos nahuas.

Esta información corrobora la opinión de que el conocimiento de los estudiantes indígenas sobre los temas básicos de la historia y la cultura aztecas, consideradas como piedra angular del nacionalismo oficial, es bastante débil y superficial. La pregunta evidente que surge es: ¿cómo puede la diversidad étnica ser integrada a una nación, si se utiliza la historia y cultura aztecas como símbolo de tal integración, cuando priva un desconocimiento generalizado de dicha historia?

El mito de descendencia común

Ahora analizaremos el segundo mito étnico de integración nacional. Esta narración —que ha buscado proporcionar una descendencia común a la sociedad moderna étnicamente dividida y caracterizada por un pasado similar al de la estructura de castas— difiere de la primera en que no pretende ninguna explicación mágica o religiosa. El mestizaje, como fin y propósito de la unificación nacional, tiene, sin duda, un inicio mítico. La narración representada por una mujer azteca y el conquistador Hernán Cortés resulta, en términos formales, muy sencilla.[3] Las repercusiones de este encuentro idealizado y la supuesta colaboración entre los indios y los extranjeros han probado hasta ahora ser profundamente influyentes en lo referente a las políticas culturales oficiales y a la identidad mexicana.

La Malinche, para usar el nombre más común, ha sido llamada la "madre de la nación mestiza" (Glantz, 1994) y se la retrata como una figura tentadora y misteriosa que ejerce múltiple influencia allende las fronteras de la nación; por ejemplo, ha sido resucitada como un símbolo feminista nada conformista entre las mujeres mexicano-estadounidenses politizadas. La discusión sobre el mito de la Malinche se ha subestimado con frecuencia en los textos de historia y ciencias sociales que versan sobre la integración nacional. En años recientes ha surgido la revaluación del papel desempeñado por la Malinche, primero en un conjunto cada vez mayor de textos escritos por au-

[3] La leyenda también contiene una connotación negativa y despectiva relacionada con la traición. Durante la década de 1950 apareció una forma de introspección dirigida a elucidar el significado de lo "mexicano". Dos escritores se ubican en dicha tendencia: Samuel Ramos y Octavio Paz. Este último se refirió a la historia de Marina, o Malinche, en uno de sus ensayos más conocidos, *El laberinto de la soledad*, de 1959. En un ensayo publicado en 1987, "Los hijos de la Malinche", examina el sentimiento popular de traición; también compara a la Malinche con la "Eva mexicana", y deduce que los sentimientos de "soledad", "inestabilidad" e "inferioridad" que dominan la psicología folk mexicana se deriva del rechazo de los mexicanos por ella. Otras explicaciones se refieren a la opinión de que el machismo mexicano es la búsqueda de la figura "paterna", en la medida en que el padre ultrajó a la madre y la abandonó. Todas estas conjeturas psicológicas se relacionan con la Malinche de manera superficial. Evidentemente, son el resultado de estereotipos y prejuicios derivados del sistema de castas de la Colonia. Las feministas chicanas han utilizado a la Malinche como un medio para desafiar el "simbolismo patriarcal masculino".

tores chicanos e incluso más recientemente en México; ejemplo de ello es el coloquio "La Malinche: los padres y sus hijos" (Universidad Nacional Autónoma de México, diciembre de 1992). Marina (véase la discusión más adelante) también encarna otra leyenda popular, la de "La Llorona", figura legendaria del México colonial, pero adoptada como "heroína cultural" entre chicanas (Soto, 1986; Blea, 1992; Castillo, 1990; Limón, 1990; Mirandé y Enríquez, 1979). El mito ha resultado un atractivo campo para construir y reproducir otros símbolos culturales que intentan representar una situación contemporánea; por ejemplo, como símbolo del multiculturalismo, la globalización y el pluralismo (Franco, 1994). La creación simbólica atribuida en México a la Malinche —la raza mestiza— desempeña un papel ideológico central en la política moderna; muchos políticos aún creen que "nuestro espíritu mestizo, permite un aprendizaje de lo extraño, tolerancia para costumbres y modos ajenos, y convivencia con lo diverso, pero no claudicación de lo esencial" (Moya Palencia, 1992: 10A).

La historia de la Malinche

Hay muchas narraciones alrededor de la figura de la Malinche y todas ellas representan una mezcla de hechos, leyendas y fantasías. Diversos escritores contemporáneos han intentado ampliar la biografía de la Malinche por diversos métodos, pero los resultados han sido pobres y contradictorios (Brotherston, 1994). Más aún, la figura cuenta con varios nombres que corresponden a tres épocas históricas de la nación mexicana: Malintzin representa el pasado prehispánico; Marina, el periodo colonial, y Malinche, la época nacionalista. Si hubiera una sola versión desde el momento de su encuentro con Cortés, sería algo parecido a lo siguiente.

Se supone que Malintzin era parte de la nobleza nahua, "desde su niñez fue gran señora y cacica de pueblos y vasallos", según Bernal Díaz del Castillo (1974: 61), cronista de la expedición de Cortés. Su madre viuda la entregó a "unos indios de Xicalango" para favorecer a un heredero, y así evitar romper la línea de sucesión del cacicazgo, posición legada al hijo de su madre. Es probable que todavía fuera

muy joven cuando salió del valle de México para dirigirse a la región maya en el Sureste, en donde se encontró con los españoles antes de la conquista de Tenochtitlán: "Los [indios] de Xicalango la dieron a los de Tabasco, y los de Tabasco la entregaron a Cortés" (Díaz del Castillo, 1974: 61). Los españoles la bautizaron y así se convirtió en la respetada doña Marina.

Doña Marina hablaba —además de su lengua natal, náhuatl— el maya de Tabasco y se comunicaba en maya con Jerónimo de Aguilar, soldado español de las primeras expediciones, que habían encallado en la región: "doña Marina sabía la lengua de Guazacualco, que es la propia de México, y sabía la de Tabasco, como Jerónimo Aguilar sabía la de Yucatán y Tabasco, que es toda una; entendíanse bien, y Aguilar lo declaraba en castellano a Cortés" (Díaz del Castillo, 1974: 85). Cortés, en su quinta carta dirigida a Carlos V (3 de septiembre de 1526), reconoció que si no hubiera sido por los conocimientos lingüísticos de Marina, "nosotros [los españoles] no habríamos comprendido la lengua de la Nueva España y México" (Cortés, 1969: 62). Asimismo, se destaca su papel al llamarla "buena lengua" y al añadir que "la traía siempre Cortés consigo" (Díaz del Castillo, 1974: 62). La crónica de Díaz del Castillo describe los muchos encuentros entre Cortés y Moctezuma, mediante Marina, una vez que llegaron los conquistadores al valle. A partir de este hecho, se dice que Marina estaba muy cerca de los españoles y que contribuyó a la caída de los aztecas. Los relatos de Díaz del Castillo y de Cortés no señalan que tuviera hijos del conquistador. Sin embargo, al menos de manera simbólica, se supone que éstos fueron "los primeros mestizos" (Benítez, 1984). De ese modo, dicha mujer contribuyó a la conquista de México por los servicios que rindió a los españoles, y así fue como se le llamó "Malinche", sinónimo de "traidor" en el léxico de México. "Malinchista" es un vocablo colonial que denota la preferencia por los extranjeros o los blancos. Los criollos utilizaban dicho término para las mujeres que preferían casarse con hombres nacidos en España (Lafaye, 1985: 45).

Abundan las referencias coloniales y contemporáneas de ella, pero se ha hecho gran especulación y "alteración" de la leyenda cuando, de hecho, solo hay dos relatos de testigos, el de Díaz del Castillo y el de Hernán Cortés. También está representada en las fuentes de

pintores indígenas del siglo XVI, tales como los ya mencionados *Anales de Tlatelolco* y *Anales de Cuauhtitlán* y, el más importante, el *Lienzo de Tlaxcala* (facsímil de 1892). No queda claro si los historiadores de la Colonia la conocieron alguna vez (Tezozómoc nació en 1525 o 1530, y la quinta carta de Cortés está fechada en 1526), si bien le asignan importancia considerable al papel que desempeñara en la Conquista.

La biografía de Malintzin ha dado lugar a dos narrativas contrarias que tienen gran significado para el simbolismo nacionalista de México: el surgimiento del mestizaje y la traición malinchista a la nación azteca.

Los orígenes sociales del mestizaje

Los mestizos tienen su origen durante la época de la Colonia. Un tema muy interesante de estudio es averiguar cómo surgió un mito nacional para unificar diversos grupos étnicos en una sola descendencia común, cuando la diversidad de estratos proviene del "sistema de castas" colonial.

La base ideológica del sistema de castas se desarrolló a partir del concepto español de "nación", que contenía creencias relativas a la pureza de raza, la "comunidad de sangre" y la cohesión lingüística (Arrom, 1953; Latchman *et al.,* 1956). Pertenecer a tal comunidad se debía a la habilidad individual para demostrar la "pureza de sangre", concepto ligado a la ascendencia cristiana y a mantener un linaje lineal por medio del honor sexual o castidad. Las mujeres nacidas en España desempeñaron un importante papel para preservar los valores hispanos centrales; de esa manera, llegaron a constituir un estatus social alto.

Ello indica cierta línea materna o focalidad matriarcal en el sistema familiar mexicano (Lomnitz, 1992: 277), lo que entraña la importancia dada al estatus de la mujer en la antigua formación de la sociedad colonial.

De hecho, la pertenencia a la familia, la herencia y ciertos derechos eran pasados de madres a hijas; por ejemplo, solo los hijos de esclavas nacían dentro de la esclavitud; la progenie de las mujeres

nobles indias y los conquistadores incluían a la primera generación de la nobleza colonial mexicana y, como ya se mencionó, el honor de la familia dependía de la fidelidad y castidad de las mujeres criollas (Gibson, 1960; Israel, 1975; Lomnitz y Pérez Lizaur, 1987; Seed, 1988).

La administración de la Colonia permitió la coexistencia de un sector indígena, o "república", con uno español bajo el control de la autoridad de la Corona. La población africana, predominantemente masculina e introducida como esclava por los españoles, se reconoció como una categoría racial diferente (Palmer, 1976: 271). Así, en el inicio de la Colonia hubo tres razas "puras": la española, la india y la negra. La mezcla entre estos tres grupos dio como resultado 16 "combinaciones raciales" organizadas de acuerdo con una lógica de clasificación de color. Lomnitz (1992) menciona los siguientes ejemplos: mestizo blanco, mestizo oscuro, mestizo negro, negro negro, negro claro, y así sucesivamente.

Para nuestros propósitos, ¿cómo puede derivar la idea de una descendencia común de estas diversas clasificaciones de casta? La respuesta inmediata es que tal sistema de estratificación coloca al mestizo, resultado de la mezcla de español e india, en el primer registro del esquema de género: esto es, hombre español y mujer india igual a mestizo. Sin embargo, el ideal de tener piel blanca, derivado de "buena crianza" y honor sexual, no dejó de ser un componente importante de estatus social. Por ejemplo, aunque la población mestiza iba en aumento a finales del siglo XVII, la palabra misma era sinónimo de "bastardía" (Israel, 1975: 66) debido a las prácticas de los hombres españoles y africanos de forzar a la población femenina indígena. En resumen, el simbolismo mítico adoptado no era arbitrario; intentaba reflejar la composición racial y étnica de los diferentes estratos sociales producidos por la prevalencia de las estructuras de la línea materna.

La institucionalización de las connotaciones míticas de la descendencia mixta en el contexto del México independiente, no obstante haber sido bien cimentada en el pasado colonial, pasó por diversas etapas. La primera de ellas fue la influencia del siglo XIX en la ideología del liberalismo sobre la igualdad, que introdujo el estatus de "ciudadano" y permitió la "disolución de las castas en una 'raza

mestiza', a medida en que la clasificación de 'combinaciones raciales' iba siendo fusionada a un modelo inclusivo 'bipolar' encuadrando exclusivamente al indio y al blanco" (Lomnitz, 1992: 276). A partir del final de siglo XIX se dieron otros acontecimientos dirigidos a reivindicar la ideología del mestizo entre las elites política e intelectual. Se dice que el reconocido trabajo de Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas nacionales* (1982, reimpr.) inauguró la "época de oro de la mestizofilia" (Basave Benítez, 1992: 121), y después la Revolución de 1910 hizo más pronunciado el hincapié otorgado al mestizaje (Knight, 1990: 98). Los trabajos de Justo Sierra (1848-1912), Manuel Gamio (1883-1960) y José Vasconcelos (1881-1959) se inclinaron a valorar al mestizo para lograr dos objetivos: primero, para otorgar autonomía respecto de los valores culturales de la tradición hispana y, segundo, para formular la uniformidad en busca de la cohesión nacional. El mestizo se convirtió en el arquetipo del "nuevo héroe" en la épica mexicana de la construcción de la nación, y su éxito se refleja en el aumento acelerado de la población mestiza. En 1810 los indios superaban a los mestizos (64% de la población total era de origen indio); pero en la década de 1990 más de 90% de la población era casi totalmente mestiza (Nolasco, 1988: 121).

Respuesta indígena al mestizaje como ideal de descendencia común

El rechazo y censura indígena de esta idealización es evidente, pero el razonamiento y argumentos que expresan la oposición india al mestizaje son variados, según se refleja en estos extractos de entrevistas efectuadas a profesionales.

Región sureste: Yucatán, Campeche, Chiapas y Oaxaca

Yucatán, Bartolomé Alonzo Camaal (BAC), maestro maya y funcionario público.

NG: Desde su punto de vista, ¿cuáles son las contribuciones del mestizaje a la vida social y cultural del país?

BAC: Por "mestizaje" entiendo la conjunción de elementos culturales entre la sociedad occidental y la sociedad indígena. Debo señalar, sin embargo, que en estos 500 años se ha dado un repunte en el conflicto que caracteriza el proceso de mestizaje. Me refiero al conflicto entre diferentes valores culturales. Dada la permanencia del conflicto, resulta difícil identificar las contribuciones para el bienestar de la sociedad en su conjunto.

En todo caso, cuando hay contribuciones que pueden identificarse, la sociedad no india se lleva los beneficios; es decir, el gran consumo que hace la sociedad mestiza de la comida de origen indígena. En este sentido, se han seleccionado tales contribuciones para favorecer solamente a una parte de la sociedad. Cuando hay apropiación del conocimiento indígena, se llama "mestizaje". En este sentido, se trata de una cuestión de conveniencia cultural que no beneficia a los indios para nada.

Yucatán, María Luisa Góngora Pacheco (MLGP), traductora del maya y escritora.

NG: ¿Cree que el mestizaje es un mito que abarca el origen de los mayas?

MLGP: Es triste decirlo, pero en la actualidad muchos mayas no saben de dónde provienen. Sin embargo, el mestizaje es algo extraño a nosotros porque tenemos la historia de nuestro propio origen. Por los registros de Chichen-Itzá sabemos que descendemos de los Xiu, quienes llegaron de algún lugar del centro. Es curioso que dentro de Yucatán los indígenas son llamados "mestizos" —*tancuh macehual,* que quiere decir "mitad indio y mitad extranjero"— porque no mantenemos nuestros nombres mayas, y porque en Yucatán muchos mayas tienen ojos verdes y piel clara. Pero nosotros llevamos nuestra indianidad en nuestras mentes y corazones. Es curioso: somos indios pobres, pero blancos.

Campeche, Cessia Esther Chuc (CEC), antropóloga maya e investigadora.

NG: El mito del mestizaje es un tema nacional de integración, según los libros de texto. ¿Cuál es su opinión y cómo reaccionan los mayas de la península frente a este mito?

CEC: Somos mestizos en lo racial y en lo biológico, pero esto no constituye un problema. El problema es que los verdaderos indios no son aceptados; para que los indios puedan llevar una vida normal deben ser asimilados. El mestizaje, idealistamente, significa igualdad; algunas personas aún acarician la idea de que se podrá alcanzar la uniformidad. Los libros de texto nos inculcan la idea de que llegará el día en que podremos decir: "todos somos mexicanos".

El mexicano, el del centro y el mestizo, reciben muchos privilegios por encima de las culturas indias. El país entero gira en torno a la idea de México. En apariencia, el país está unificado con los temas de los mexicanos, los aztecas, el mestizo.

Chiapas, Jacinto Arias Pérez (JAP), antropólogo tzotzil.

NG: ¿Qué representa el mestizo para la mayoría de la cultura tzotzil?

JAP: ¡Desgraciados! Eso es lo que significan para nosotros. Son los mestizos, en vez de los españoles, quienes en la actualidad humillan a los indios. Nos han explotado y humillado; han abusado de nosotros. No podemos superar nuestra pobreza porque todo se les ha dado a ellos. Bueno, ése es mi punto de vista como indígena.

NG: ¿Está usted de acuerdo en que el mestizaje es una ideología de integración, y una norma sociocultural viable para los indígenas?

JAP: Desde un punto de vista político, tal vez. Para quienes nos ven como marginados, sí, debemos lograr la integración. Se dice que México es un país de mestizos: eso es pura ideología. El indio "bueno" tiene que convertirse en mestizo.

NG: ¿Cree que la ideología del mestizaje es una ofensa para las culturas indias?

JAP: Por supuesto; es pura ideología. Nunca me he encontrado con un mestizo que diga: mire, esto o aquello le pertenece a ustedes; por lo contrario, nos han quitado todo. Es una lucha tremenda que sucede día a día. Espero que no pase mucho tiempo para que los indios puedan decidir por sí mismos.

Chiapas, Jonatán López Rodríguez (JLR), lingüista tseltal e investigador.

NG: ¿Conoce usted el mito del mestizaje?

JLR: Bueno, sí. Sé que empezó cuando los españoles llegaron a este continente y comenzaron a mezclarse con la gente nativa.

NG: En su opinión, ¿cuáles han sido las contribuciones del mestizaje a la vida del país?

JLR: El idioma, la educación y la religión.

NG: ¿Es el mestizaje una realidad, una ideología o una invención?

JLR: Creo que es un asunto muy complicado. Puede ser una política, pero para mí es una realidad en términos culturales y no en los raciales; no me gusta pensar que se trata de un problema racial. Los indígenas están marginados de la política y discriminados en lo social por las personas no indígenas, quienes ven en nosotros a seres inferiores cuyo pensamiento, cultura y costumbres no se toman en cuenta. Según mi opinión, los mestizos no nos ven con buenos ojos.

Chiapas, Isabel Juárez Espinosa (IJE), traductora del tseltal y escritora.

NG: ¿Cuál es su opinión sobre el mestizaje? ¿Está de acuerdo con el punto de vista de que todos los indios deben asimilarse a los mestizos?

LJE: Desde luego que estoy en desacuerdo. Nuestra herencia india nos enseña a apreciar todo: naturaleza, tierra, niños, y no rechazamos lo que somos. En Chiapas hay muchas categorías que establecen las diferencias entre los indios y los no indios, entre blancos e indios, priva todo un rango de clasificaciones culturales entre los indios y los blancos; no solo los mestizos cuentan.

Oaxaca, Franco Gabriel (FG), sociólogo mixteco y académico universitario.

NG: Según su punto de vista, ¿es el mestizaje una realidad, una invención o una política?

FG: El mestizaje como conjunto tiene muchas aristas, muchos campos de análisis. No es un tema de discusión desde el punto de vista biológico, si bien mucha gente aborda el problema desde el ángulo biológico. La mayoría de la población se piensa como *raza mezclada* porque el color de la piel ha dejado de ser criterio de diferenciación social.

Sin embargo, la idea colonial de "dominador y dominado" no ha desaparecido; todavía hay algunos que se sienten descendientes genuinos de los españoles. Estas personas rechazan el mestizaje para sentirse superiores al resto de la sociedad. Han construido una opinión biológica de sí mismos.

Es curioso, el mestizaje como sentimiento de pertenencia, de quienes desean apropiarse de una historia que no les pertenece, no tiene herederos reales. Es decir, ¿cómo puede un mexicano pobre creer la idea de que desciende de un español? ¡Es absurdo! La ideología del mestizaje hace hincapié en que mantiene el poder y la autoridad, y esto se refleja en todas los ámbitos de la vida social. La cultura de los mestizos se siente superior a la de los indios, con lo que justifica la injusticia de la falacia de la superioridad cultural.

Es más, el mestizo ha tenido un proyecto político de construcción de nación sin nosotros, nos ha excluido de participar y tomar decisiones por nosotros mismos. No hay lugar para la historia india en la construcción de la nación; pero yo, en lo personal, debo luchar para que se me incluya simplemente porque pertenezco a este lugar.

Oaxaca, Víctor de la Cruz (VC), poeta zapoteco y editor.

NG: ¿Cuál es el punto de vista del zapoteco en relación con el mestizaje?

VC: Por tradición, se reconoce al Istmo de Tehuantepec como el cruce del camino de muchos pueblos indígenas, aun antes de la

llegada de los españoles. En este sentido, uno entiende el sentimiento de los zapotecos desde un punto de vista lingüístico y cultural, y no desde el racial y biológico. Nosotros somos un pueblo zapoteco, hablamos su idioma y vivimos de acuerdo con las formas de vida zapotecas. No estamos preocupados por lo que sucede con el mestizaje biológico.

En lo que se refiere a la ideología, es una tesis criolla y racista. El mestizaje es una ideología racista porque nos ha sido impuesta como condición para alcanzar el desarrollo y el progreso; pero esto no ha funcionado, porque nosotros, los indios, no querernos [...] la asimilación: no rechazamos nuestra cultura.

Reglón central

Tlaxcala, Luis Reyes García (LRG), historiador nahua y catedrático universitario.

NG: ¿Está de acuerdo en la descendencia unificada para todos los mexicanos en el llamado "mestizaje"?

LRG: Creo que se trata de una invención del Estado, y surgió con la independencia política de México. Durante el periodo de 1821 a 1900 no hubo indios; todos eran americanos. Durante un siglo no se reconoció a los indios como tales, pero en la práctica aún prevalece tal diferenciación.

Durante la Revolución mexicana, una nueva interpretación de la sociedad, conducida por José Vasconcelos, fue anunciada y, de pronto, la gente empezó a hablar de la "raza cósmica"; pero, desde mi punto de vista, se trata de una producción ideológica reciente.

Se trata de un mito utilizado por el Estado para unificar lo que no es posible unificar; por eso el Estado insiste en que todos somos mestizos. Durante miles de años se ha llevado a cabo un cruzamiento de razas. En el sentido biológico, los españoles no son españoles puros y los indios no son indios puros. Dicho tema del mestizaje se ha utilizado ideológicamente durante los

últimos cincuenta años. Contrariamente al mito de fundación, la idea de que todos somos mestizos es totalmente nueva.

Resumen de resultados: grupo de profesionales

El tema del mestizaje se entiende de diversas maneras, como lo mostraron las entrevistas. La mayoría de los entrevistados hizo referencia al mestizaje como un fenómeno racial y biológico, pero es interesante que las connotaciones raciales del mestizaje no representen un problema social y cultural para estos informantes. En tal sentido, las dos escritoras mayas fueron explícitas: una hizo notar que "en lo racial y en lo biológico, somos mestizos, pero esto no constituye un problema". Una observación más compleja fue la que "muchas personas mayas tienen ojos verdes y piel clara; pero nosotros llevamos nuestra indianidad en la mente y en el corazón. Es curioso: somos indios pobres, pero blancos". Como dijera el historiador nahua: "En el sentido biológico, los españoles no son españoles puros y los indios no son indios puros". Tales opiniones demuestran que el aspecto puramente fisiológico de la "raza" no es un indicador de indianidad, y viceversa. Como ya se resaltó, hay indígenas con "ojos verdes y piel clara", pero aún se les considera, y ellos mismos se consideran, como indígenas.

Se anotó otra opinión general en lo referente a la ideología. La política oficial de persuasión —abandonar la indianidad mediante la asimilación; esto es, seguir el modelo mestizo— fue rechazada y censurada por todos los entrevistados y se identificó como un problema importante, tan solo porque dichos entrevistados no rechazan su herencia cultural.

Resulta iluminador resaltar la percepción irónica de un informante de Chiapas: "Se dice que México es un país de mestizos; eso es pura ideología". El indio "bueno" tiene que convertirse en mestizo. Una opinión similar fue identificar el mestizaje como un rasgo de superioridad cultural: "La cultura de los mestizos se siente superior a la de los indios, con lo que justifica la injusticia del supuesto falso de la superioridad cultural". En consecuencia, se identificó el mestizaje como una ideología reciente introducida por el Estado con el ánimo

de "unificar lo que no es posible unificar", a saber: la mezcla de las identidades étnicas a una identidad mestiza nacional.

La opinión general es que el mestizaje representa un problema ideológico que enfrentan los indígenas educados. El problema se percibe en términos de conflicto, parámetros de identidad y un sentido indígena de historicidad. Un informante maya explicó su percepción del mestizaje no en términos de amalgama cultural o de mutua reciprocidad, sino como un estado permanente de conflicto, y los protagonistas, como dos conjuntos diferentes de valores culturales; el dominante, los valores occidentales, usurpa los valores indígenas, y el resultado es el mestizaje: "Cuando hay apropiación del conocimiento indígena, se llama mestizaje". Esta opinión corrobora el supuesto de que la mezcla de razas es una formulación unilateral que desalienta la participación igualitaria de las tradiciones occidentales e indias para formar una cultura nacional única; la nación mestiza se ha construido "y nos ha excluido de participar y tomar decisiones por nosotros mismos".

El antropólogo tzotzil se irritó al escuchar nuestra pregunta, por lo que hizo resaltar la diferencia entre "ellos", los mestizos, y "nosotros", la gente india. Para él, la apropiación cultural y el conflicto también caracterizan la distancia entre dos sociedades opuestas: "nos han quitado todo. Es una lucha tremenda que se libra día a día". Para terminar, es interesante señalar que el mestizaje se percibe como un fenómeno reciente si se lo compara con la historicidad india. Para el informante mixteco, los mestizos carecen de historia, y esto explica por qué "desean apropiarse de una historia que no les pertenece"; el otro informante de Oaxaca se refirió a una mezcla de razas que tuvo lugar antes de que los españoles llegaran al Istmo de Tehuantepec, mientras que el historiador nahua observó que el mestizaje es un mito utilizado por el Estado durante los últimos 50 años.

Opiniones de los estudiantes

Treinta y cuatro estudiantes, de 60, declararon que conocían la historia del mestizaje, y 10 indicaron que no la conocían; 16 no contestaron. La pregunta fue:

En su opinión, el mestizaje es:

a) una realidad
b) una política
c) una ideología
d) un invento.

En el caso de los estudiantes de posgrado, la opinión se inclina a identificar el proceso de mestizaje como una realidad (4), o como una política (3). La mayoría de los estudiantes no graduados respondió negativamente —o sea, el mestizaje no es una política (37)—, algunos lo consideraron como una política (17) y una cantidad cercana no respondió. Cabe señalar que casi todos los estudiantes respondieron a la opción de una ideología falseada (8 posgraduados y 30 no graduados). Sin embargo, ambos grupos parecían estar en desacuerdo con la clasificación que abarca las contribuciones sociales y culturales del mestizaje, dado que la opción "no" registró la marca más elevada entre las cuatro opciones disponibles (19 respuestas de posgraduados y 82 respuestas de no graduados). La categoría de "no respondió" también fue elevada (12 y 76) si se compara con las cifras de las respuestas específicas (por ejemplo, 9 y 42 respondieron "sí" al mestizaje como realidad).

Se registró una cantidad considerable de "no respondió" (57 de 60) cuando se midió la opinión de ambos grupos sobre la contribución del mestizaje a la vida social del país. La información nos conduce a la siguiente conclusión: en el total de la muestra priva un nivel elevado de indefinición (8 posgraduados y 49 no graduados) en relación con la contribución del mestizaje, si la comparamos con la tasa que mide la certidumbre (2 y 4). En otras palabras, los estudiantes no estaban seguros de si el mestizaje había o no había hecho alguna contribución valiosa al país.

Antes de continuar con el análisis de la indefinición entre los dos grupos de estudiantes, debemos resaltar que el conocimiento del mestizaje se adquirió mediante la escuela (21), el maestro (14), los libros de texto (26) y, evidentemente, no provino de los padres (0) ni de la influencia de los medios (0).

Con el propósito de ilustrar la indefinición y las opiniones con frecuencia negativas entre los estudiantes, es conveniente observar los sentimientos más comunes expresados cualitativamente en la muestra.

Comentarios que hacen estudiantes posgraduados sobre el mestizaje:

> "El mestizaje no hace ninguna contribución; al contrario: se apropia de elementos culturales existentes de los indios para hacer una suerte de fusión con la cultura dominante".
> "Acepta más de los extranjeros, del extraño, e intenta borrar a los indígenas".
> "Propone la unificación cultural y lingüística".

Comentarios que hacen los no graduados sobre el mestizaje:

> "Se trata de una ideología de descendencia de los españoles a fin de continuar explotándonos".
> "Es una especie de racismo utilizado por los que tienen poder".
> "Es una creencia en la superioridad cultural".
> "Es una ideología discriminatoria en contra de los indígenas".
> "Somos discriminados por gente de otra raza y cultura".
> "Impone la enseñanza de la lengua española".

Las respuestas y las opiniones sobre la experiencia del mestizaje resultan predominantemente de índole negativa. No hubo ningún comentario favorable o positivo y no se contaron muchos "no contestó". Todas las respuestas son indicativas de dos opiniones abrumadoras: por un lado, la mezcla cultural no es una opción favorecida por los estudiantes indígenas, mientras que, por el otro, prevalece entre ellos una falta de claridad sobre si tal ideal de integración nacional resulta benéfico para los pueblos indios.

Las opiniones de los profesionales e intelectuales sobre el mismo tema, si bien se midieron con distinta técnica, también revelaron cierta indiferencia crítica hacia la ideología. Aunque era evidente que

las opiniones de este grupo coincidían en que el mestizaje es una realidad biológica y racial, y que no representa ningún problema para los indios, la información en su conjunto resalta la opinión de que el mestizaje como ideología no hace ninguna contribución positiva a los pueblos en cuestión.

El legendario asentamiento de los aztecas se utiliza como una narrativa compuesta de historia y ficción y, como emblema, las dos juntas constituyen el epítome de los orígenes históricos y la continuidad de la nación. El elemento simbólico del mestizaje tiene una matriz más compleja, dado que surgió de la estratificación de castas y la sociedad colonial. Así, el mito del mestizaje ha exigido una valoración más positiva por parte de las elites intelectuales y de quienes diseñan las políticas del país en el contexto del México independiente y posrevolucionario.

Los estudiantes y la muestra de los profesionales se inclinaron por reflexionar críticamente sobre la aceptación de los mitos étnicos de integración nacional.

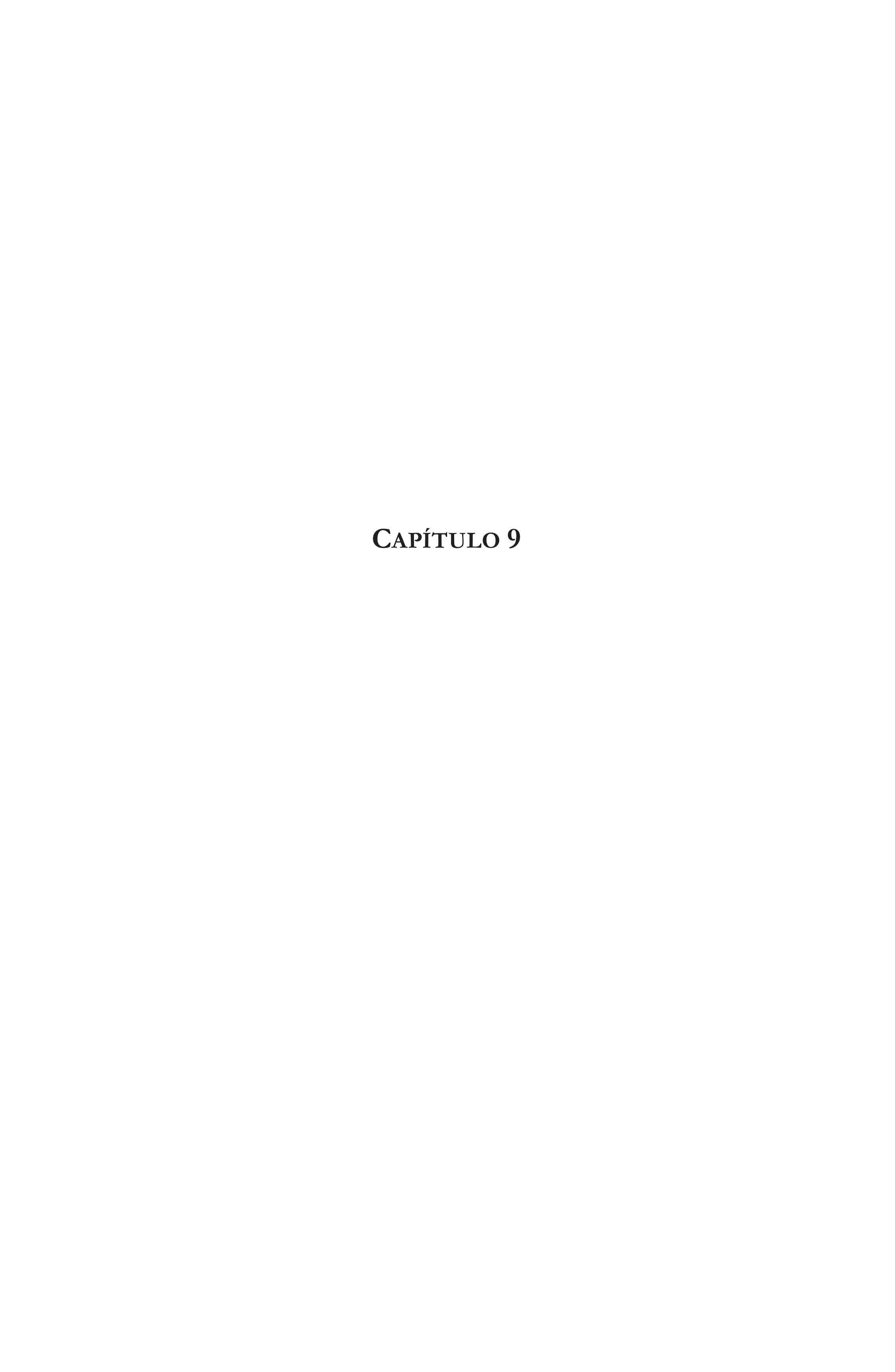
En la muestra de los estudiantes, el mito de fundación es ampliamente reconocido en forma de icono: el emblema nacional. Sin embargo, los profesionales no estaban del todo convencidos o no aceptaban la historia centralista, que subestima la importancia cultural de otras culturas no nahuas, las cuales poseen sus propias cosmogonías en relación con sus orígenes y con la fundación de sus comunidades y asentamientos.

El mito del mestizaje fue rechazado tajantemente por las dos muestras. La mayoría de las respuestas señalaban el hecho de que el mestizaje no tiene ninguna realidad biológica ni racial; más bien, es su revisionismo ideológico de unificación el que choca con la opinión indígena. La idealización de la descendencia común neutraliza los orígenes culturales de los grupos étnicos. Para terminar, la evidencia muestra que los indígenas rechazan la asimilación y el mestizaje, y declaran con claridad que no desean llegar a ser mestizos.

Entre los estudiantes prevalecía un conocimiento más bien impreciso de "cultura e historia nahuas". Esto subraya el hecho de que la integración nacional propuesta de utilizar la herencia azteca o nahua carece de bases dentro del contexto multiétnico de la sociedad mexicana. En otras palabras, los estudiantes de diferentes grupos

étnicos desconocen la razón cultural y política que fundamenta el proyecto de integración de la construcción de la nación.

Puede decirse que los hechos históricos de la formación del Estado son explicaciones más representativas del nacionalismo que las narraciones mitológicas del pasado étnico. Con el propósito de complementar el lado etnicista de la mitología nacional, ahora analizaré y compararé las opiniones cívicas de las dos muestras de informantes en relación con los inicios del republicanismo en México.



CAPÍTULO 9

Los héroes cívicos del liberalismo

El héroe mexicano resalta el papel de los personajes históricos que participaron en la resistencia y expulsión de las agresiones e incursiones extranjeras. Los héroes de México, lejos de ser caracterizados como "mártires sufrientes" (Colley, 1992: 182), son reconocidos como "defensores" y "protectores". La interferencia del extranjero frente a la defensa de la nación aún es un tema recurrente si se busca delimitar el contorno social y cultural de la mitología nacionalista del México actual.

Este capítulo se enfoca en la significación histórica que tiene el presidente Benito Juárez, indio zapoteco nacido en 1806, en la construcción de la mitología cívica de México. La veneración a Juárez tiene dos razones. La primera, fue el líder político que enfrentó el periodo de formación de la República Mexicana contra el telón de fondo de la expansión europea del siglo XIX. La segunda, la vida de Juárez añade a este episodio central del nacionalismo mexicano un interés legendario. Su origen indio contribuye a resaltar el heroísmo que se le atribuye: la expulsión de la Casa de Habsburgo, y la forja de una personalidad construida a base de firmeza, sentido del deber y virtudes cívicas. Juárez tuvo también una exitosa carrera en jurisprudencia y fue presidente de México durante casi 20 años. Estos factores históricos y biográficos, combinados con el objetivo instrumental de sus sucesores políticos (desde el siglo XIX hasta la actualidad), que desean establecer la continuidad de los orígenes republicanos de México y la política moderna, han permitido que se construya y reproduzca el culto cívico dedicado a Juárez como el

de nadie más en la cultura mexicana. La poderosa imagen del "presidente indio" (es decir, la idea del presidencialismo en el continente americano) trasciende las fronteras del país. Juárez ha recibido un lugar de honor en Guatemala y Colombia. Se le reconoce como figura originaria de México; pero también se acerca a la idea poco común de ser considerado líder del continente, y entre la población estudiantil se le conoce como el "benemérito de las Américas".

El origen étnico de Juárez es de gran importancia al tratar de averiguar las repercusiones que tuvo el nacionalismo entre los indígenas de la actualidad. El capítulo concluye con un examen de las respuestas de los informantes sobre los héroes cívicos y la historiografía oficial.

Temor al extranjero

Al romper con el tutelaje español en 1821, México comienza a enfrentar el gran desafío de constituirse como república. El Estado, en proceso de construcción en la primera mitad del siglo XIX, ha sido descrito como desastroso: una economía estancada por la falta de mercados externos y capital; una nación que enfrentaba la inminente bancarrota (Rodríguez, 1989: 5). La demarcación de nuevas fronteras políticas, resultado de la secesión de Texas (1836), y la ratificación por parte del Congreso de México del Tratado de Guadalupe Hidalgo después de la guerra México-Estados Unidos (1846-1848), mediante el cual fueron cedidos a Estados Unidos "aproximadamente 1 370 510 kilómetros cuadrados de territorio", redujeron de manera considerable el vasto territorio de lo que había sido la Nueva España (Johannsen, 1985: 6). En el ámbito nacional, por otro lado, la tarea de transformar a los sujetos de la colonia en ciudadanos de la república enfrentó severos obstáculos por causa de las limitaciones y desventajas de la rudimentaria educación, la tecnología atrasada y la escasa infraestructura, además de las restricciones relacionadas con el dominio regional y religioso prevaleciente (Vázquez *et al.,* 1981: 28). Las continuas revueltas de campesinos e indios desde 1819 (Reina, 1980) y la falta de patriotismo y sentimiento de unidad nacional son muchos de los factores que conforman el

cuadro de un país despedazado. Aquí sería útil mencionar los efectos contrastantes que la guerra mexicano-norteamericana produjo en quienes vivían al otro lado de la nueva frontera. Para los norteamericanos fue, desde luego, un "acontecimiento notable" la victoria total sobre el ejército mexicano, si bien esta victoria se constituyó como su primera guerra con el extranjero (Johanssen, 1985: 12). El pueblo norteamericano y su prensa celebraron la adhesión del territorio en 1848 con júbilo patriótico, pero los titulares de México mostraban un profundo pesimismo por este desastre moral y por sus efectos políticos para el presente y el futuro del país (Suárez Argüello, 1994: 104).

La intervención francesa de 1861 y la imposición de la monarquía de los Habsburgo en México (1864) representaron otra ardua prueba para la recientemente devastada soberanía mexicana. Esto explica los significados legendarios y heroicos relacionados con ese periodo crítico de defensa nacional y republicanismo liberal.

Las razones subyacentes a la intervención extranjera de los franceses fueron varias: la deuda externa de México, los intereses geopolíticos del imperio francés en el continente americano y la reacción del conservadurismo mexicano hacia las políticas liberales y seculares del movimiento de la Reforma, en el cual Juárez participó de manera activa (1855-1857). En julio de 1861, el gobierno de Juárez suspendió los pagos renegociados de la deuda externa que tenía con España, Francia y Gran Bretaña. Las tropas españolas y británicas, organizadas inicialmente como una fuerza punitiva multinacional, se retiraron de Veracruz dejando al ejército francés en México. Después de un periodo de retiro, debido a la resistencia popular mexicana (Puebla, 5 de mayo de 1862) y al envío de tropas napoleónicas adicionales, el ejército francés invadió rápidamente la ciudad de México, lo cual obligó a Juárez, quien había remplazado a Ignacio Comonfort como presidente en 1861, a establecer un gobierno itinerante en el norte del país. Los conservadores mexicanos, ansiosos de restaurar sus privilegios religiosos y militares, se aliaron con la Liga Latina de Napoleón III, proyecto que intentaba continuar vigilando el desarrollo de la Doctrina Monroe (1823). Ambos intereses podían ser alcanzados si se establecía la monarquía de los Habsburgo, por lo que se ofreció el trono a Maximiliano Fernando José (1832-1867)

y a su esposa Carlota de Bélgica (1840-1927), quienes llegaron a las costas de México el 28 mayo de 1864.

Juárez como padre fundador de la república

Las exigentes demandas hacia los europeos respecto del naciente republicanismo en el continente americano fueron ideales compartidos, aunque en épocas y circunstancias distintas, por los "padres" y "fundadores" de las naciones cívicas americanas: Simón Bolívar (1783-1830), Benito Juárez (1806-1872) y Abraham Lincoln (1809-1865) (Brading, 1983: 17; Lowenthal, 1985: 120).

En la cultura cívica de México del siglo XX, el presidente Juárez es "recordado como la principal figura histórica que ayudó a transformar los vestigios del colonialismo en un nuevo periodo de independencia y modernización". Su compromiso por restaurar la república mexicana, sin embargo, constituye su "más grande honor". Como lo mencionó Brian Hamnett (1994: 142), "convirtió la intervención en un desastre irremediable, infligió a los europeos una humillación extrema, reivindicó la República y obligó a los mexicanos a luchar por la independencia de su país".

El proyecto de defensa nacional formulado por Juárez durante su gobierno itinerante tuvo el resultado final e irrevocable de la ejecución de Maximiliano, hermano menor de José I, por un escuadrón militar (19 de junio de 1867), junto con los generales mexicanos Miguel Miramón y Tomás Mejía, en el Cerro de las Campanas (Hamnett, 1994: 193). Por lo menos dos factores contribuyeron a este hecho: la creación de un marco constitucional que justificaba el destino fatal de un aristócrata europeo y el apoyo popular a la causa republicana.

México, como república en ciernes imbuida de los ideales del liberalismo europeo del siglo XIX, emprendió la formulación de la legislación y la consolidación de instituciones para crear un gobierno electo popularmente y regulado por una constitución escrita. La Constitución de 1857, redactada en su primera versión por un grupo de reformadores liberales, incluido Juárez, definía a México como una nación republicana gobernada exclusivamente por el sufragio

universal, y rechazaba todo tipo de reglas administrativas que no hubieran sido aprobadas democráticamente por el pueblo. La Casa de Habsburgo transgredió este principio al ignorar la legalidad constitucional de la presidencia de Juárez, quien se apoyó en la legalidad para castigar esta ofensa en contra de la nación y emitió decretos (17 de diciembre de 1861; 25 de enero de 1862) que justificaron la ejecución de Maximiliano después de su captura. Finalmente fue posible aprehender al archiduque el 15 de mayo de 1867; en junio del mismo año, y según la ley de 1862, una corte militar le impuso la pena capital por "delitos en contra de la nación, los derechos de las personas, la paz y el orden público" (Hamnett, 1994: 175, 192). A pesar de la presión internacional y el uso de todos los argumentos disponibles en lo político, lo jurídico y lo moral, Juárez se mantuvo firme y aprobó la sentencia de muerte del infortunado monarca. Quienes han escrito sobre Juárez han dramatizado la razón detrás de su firmeza, y señalan su "visión dolorida de la patria" —sentimientos que en la actualidad pueden considerarse como algo normal, pero que en su momento cumplían un propósito concreto: dar a los mexicanos una lección permanente "porque la patria estaba en peligro y existía el temor de su irremediable pérdida" (Sierra, 1965: 488). Andrés Henestrosa comentó:

> De aquí que casi todos los hombres de luces, los productos más logrados de la intelectualidad que integraban su generación, una u otra vez titubearan y hasta desertaran de la pelea; pero, simbólicamente, de aquella frágil calesa a que alguna vez quedó reducida la patria, él fue el único que jamás descendió (1985: 141).

Sin el apoyo de las masas populares, el triunfo de la república sobre la intervención francesa hubiera sido impensable. Algunos historiadores se han centrado en la fuerte influencia del liberalismo en la sociedad mexicana antes de la ocupación extranjera del siglo XIX para demostrar el dinamismo de las regiones rurales y provinciales, y a la vez rechazar la visión historiográfica oficial de que se trataba de un movimiento del centro a la periferia comandado por las elites de blancos y mestizos (Sinkin, 1979: 37).

Florencia Mallon, en un trabajo sobre el periodo de la Revolución de Ayutla (1855), que marcaba la incipiente transformación del Estado y la sociedad civil lejos de los remanentes del colonialismo, estudió tres casos de levantamientos campesinos en los antiguos distritos de Morelos y Cuernavaca para apoyar al líder liberal del movimiento, Juan Álvarez. El argumento de Mallon es que la formación del Estado mexicano mostró una compleja "textura de lucha de clases y conflictos étnicos", que abarcaba a campesinos y no se trataba solo de una "lucha elitista dentro y entre clases dominantes" (1988: 5-9). Esa amalgama tan intrincada de intereses económicos, sociales y étnicos en las zonas rurales abonó el terreno para que surgiera una combinación de ideologías: liberalismo, patriotismo y sentimientos en contra de los extranjeros. Por tanto, las sublevaciones estudiadas por Mallon eran, básicamente, reacciones que proclamaban una tendencia populista del liberalismo con base en la justicia social y la redistribución de la tierra en contra de los opresores españoles. Parece entonces que las exigencias de igualdad también estuvieron coloreadas con resentimientos étnicos. Esta movilización indígena y popular también estuvo presente durante la guerra entre México y Estados Unidos, y resurgió durante la intervención francesa, como lo observó Guy Thomson en un trabajo sobre el reclutamiento de ciudadanos-soldados para formar la milicia popular de las Guardias Nacionales (1991: 280).

El plan de Juárez contemplaba expulsar a las tropas extranjeras y se apoyaba en la protesta popular que existía en ese momento. Hamnett refiere, por ejemplo, que Juárez creía en la efectividad de la guerrilla. Grupos organizados de guerrilla retardaron la comunicación de los franceses que llegaban por el Golfo de México y evitaron su avance en el norte (Hamnett, 1994: 180). Contra el apoyo popular para la república en peligro, la respuesta militar francesa fue emitir leyes (13 de octubre de 1865) de pena de muerte para quienes ayudaran, cuidaran, informaran o protegieran la causa juarista. Aproximadamente 50 000 muertos fueron el costo de restaurar la República (Scholes, 1969).

El gobierno de Maximiliano en la ciudad de México duró cuatro años (1864-1867). En este periodo, Juárez estableció su gobierno itinerante y elaboró una estrategia para resistir la intervención; las

tropas de Napoleón fueron evacuadas en 1866, pero sin el archiduque, porque él decidió permanecer en el país. Un mes después de la ejecución de Maximiliano, una muchedumbre celebraba su "segunda independencia" (Krauze, 1994: 275) cuando Juárez entraba victorioso a la ciudad de México (15 de julio de 1867) en su legendario carruaje negro.

Vida y leyenda

Una parte considerable de la fascinación que ejerce la historia de Juárez, la saga del indio que logró imponerse a la agresión extranjera y salvar a la nación, puede encontrarse en la manera anecdótica en que nacionalistas y escritores han exaltado sus antecedentes étnicos y las limitaciones que entraña una niñez llena de privaciones. En su vida adulta, se convirtió en un indio aculturado y exitoso, caso extraño en el siglo XIX, dada la tremenda hostilidad hacia los indios por parte de las elites políticas e intelectuales, la ideología de los liberales y del resto de la sociedad. No obstante, Juárez era, paradójicamente, un comprometido pragmático liberal y masón. El contexto social y cultural de México en el periodo de la Reforma mostraba un ambivalente interés por construir un concepto de "nación" con base en el criollismo. Dentro de esta sociedad en apariencia imparcial en lo étnico, apenas se tomaba en consideración la antigüedad de México; las protestas de los indios en el siglo XIX eran temidas y reprimidas, mientras que las exigencias indígenas continuaban desatendidas mediante la eliminación de palabras como "raza" e "indio" del contexto de la legalidad (Hale, 1989: 220).

Juárez nació en 1806 en el pequeño poblado de Guelatao, al sur del estado de Oaxaca; sus ancestros eran zapotecos. Quedó huérfano a muy temprana edad. Sigue siendo un misterio el contexto cultural al cual pertenecía, ya que en su vida adulta nunca habló de su pasado: "Es un hecho curioso que en el archivo de la correspondencia de Juárez que se encuentra en la ciudad de México, prácticamente no hace mención a los indios" (Sinkin, 1979: 40). De igual modo, solo hizo una breve mención a sus orígenes zapotecos en sus *Apuntes para mis hijos* (Hamnett, 1994: 35), insuficiente para suponer que

este político liberal tuviera alguna conciencia étnica militante, y que actuara en consecuencia.

Pueden hallarse escasos rastros de su etnicidad en el manifiesto publicado después de los sucesos de junio de 1867, en donde expone de manera dramática parte del razonamiento que apoyaba sus esfuerzos: "Heredamos la nacionalidad indígena de los aztecas y, en pleno disfrute de ella, no reconocernos ninguna soberanía extranjera, ningún juez y ningún árbitro" (Hamnett, 1994: 194).

No es de sorprender que un indio zapoteco del siglo XIX quisiera vindicar, al menos con palabras, la conquista de los aztecas. No cabía duda de que Juárez quería emular los temas independentistas de los criollos con base en el movimiento renovador de la antigua mitología que había sido utilizada para justificar la separación política de España (Brading, 1973; Lafaye, 1985). En consecuencia, no estaba introduciendo ninguna ideología nueva al evocar el discurso aztequista, dados los intentos retóricos anteriores del abogado y periodista Carlos María de Bustamante por establecer una continuidad nacionalista entre la época de los aztecas y la república mexicana.[1]

Si para Juárez era un asunto de sobrevivencia política guardar silencio sobre su propio pasado, sus biógrafos, historiadores y políticos han buscado, especulado sobre e imaginado la vida de este famoso indio. También se han referido a sus atributos físicos e intelectuales para resaltar su indianidad. Por ejemplo, se le ha descrito como pequeño, hombre sereno hecho de "una sola pieza de obsidiana", un hombre que solía expresar sus pensamientos en un lenguaje moderado, que era devoto de la vida familiar, y que siempre usaba el mismo modelo de saco de levita negro, el cual lo ayudaba a resaltar

[1] Un ejemplo del pensamiento de Bustamante fue su discurso escrito para que José María Morelos lo leyera en la inauguración del primer Congreso del México Independiente, en Chilpancingo, en 1813: "Los espíritus de Moctehuzoma, Cacamatzin, Cuauhtimotzin, Xicoténcatl y de Catzonzi, como en una vez ustedes celebraron la fiesta en la cual fueron masacrados por la espada traicionera de Alvarado, ahora celebramos este feliz momento en que sus hijos se han unido para vengar los crímenes y afrentas cometidos en su contra, y para liberarlos de las garras de la tiranía y fanatismo que iban a encadenarlos para siempre. Al 12 de agosto de 1521 le sucede el 14 de septiembre de 1813. En ese día se rompieron las cadenas de nuestra esclavitud en México-Tenochtitlán, en este día en la feliz ciudad de Chilpancingo serán rotas para siempre" (Bustamante, *Cuadro histórico de la Revolución mexicana*, 1843, II: 391, citado en Brading, 1983: 7).

su compromiso con las virtudes cívicas del republicanismo (Sierra, 1965; Zayas Enríquez, 1906; Roeder, 1972; Hamnett, 1994).

La zona montañosa donde nació, llamada en la actualidad Sierra Juárez, ha sido el asiento favorito de escritores que buscan magnificar su primera actividad, la de humilde pastor. Se dice que de este entorno aprendió mucho más que sus colegas liberales de la época sobre la "descarnada verdad del México de su tiempo: la pobreza, la ignorancia, la injusticia" (Henestrosa, 1985: 23). A la edad de 11 años, abandonó su lugar de origen y se dirigió a Oaxaca "encerrado en su idioma como en un calabozo" porque, según Sierra, el deseo de Juárez era "irse a la vida, irse al mundo, irse al idioma que lo pusiera en medio de las ideas, en medio de una corriente que pensara" (Sierra, 1972: 34).

La vida de Juárez refleja la complicada sucesión, no siempre fácil de desenredar, de hechos sociales y políticos que testimoniaban la consolidación de la política nacional. La tenacidad, el sentido del deber, la capacidad de sobrevivencia política, la educación eclesiástica (1821), y la capacitación profesional en jurisprudencia en el Instituto de Ciencias y Artes (Oaxaca, 1827) fueron, según sus biógrafos, los factores que contribuyeron a la primera fase de su carrera. Primero fue magistrado de la Suprema Corte de Justicia del Estado (1833-1834), en el mismo año en que se graduó como abogado; un periodo de vida académica y familiar en 1829 fue anterior a su gubernatura del estado de Oaxaca (1848-1852). Fue arrestado al término de su gubernatura por órdenes del gobierno conservador, dirigido por Antonio López de Santa Anna (mayo de 1853), en respuesta a una ley girada por Juárez en 1852. Salió exiliado a Nueva Orleáns en 1853. Después de su regreso en 1855, se unió al Movimiento Liberal de Ayutla y fue nombrado ministro de Justicia durante el gobierno de Ignacio Comonfort, durante el cual se proclamaron la "Ley Juárez" y la "Ley Lerdo", antecedentes de la Constitución de 1857. Estalló la guerra civil como consecuencia de la legislación liberal, Comonfort fue exiliado y Juárez ocupó la silla presidencial por primera vez en 1858; retuvo el poder absoluto con base en el autoritarismo centralista hasta su muerte en 1872 (Cadenhead, 1975: 56-70; Hamnett, 1994: 96, 202; 1991: 2-4).

Es importante señalar que Juárez contaba con el apoyo de elites políticas, hombres de negocios, intelectuales y mentores que operaban en el nivel provincial. Hamnett señala, en un trabajo que intenta explicar el movimiento gradual, pero efectivo, de Juárez de la política regional a la nacional, la gran habilidad del político para crear y cultivar una red de amigos de origen oaxaqueño, compañeros de estudio en el Instituto de Ciencias y Artes (1827), algunos de los cuales llegaron a convertirse en "los futuros líderes del liberalismo en Oaxaca" (Hamnett, 1991: 5-6). Juárez fue llamado a servir como gobernador de Oaxaca (22 de agosto de 1846) por sus contactos personales con los liberales que ya tenían puestos gubernamentales y como resultado del reclutamiento de gente educada a fin de contrarrestar el centralismo y restaurar el sistema federal en la provincia de Oaxaca.

La perdurable red de alianzas y contactos en Oaxaca es, sin duda, la clave para entender las raíces de la conmemoración de Juárez. Charles Weeks (1987), quien dedica un libro a documentar las diversas expresiones de homenaje a Juárez en la sociedad mexicana, menciona la participación de sus amigos oaxaqueños que vivían en la ciudad de México en la inauguración del culto juarista al pie de su tumba en el cementerio de San Fernando (con posterioridad llamado "Panteón de los hombres ilustres"). El homenaje fue simple —flores y discursos—, pero cumplió una función social muy significativa: reforzar la influencia política de los oaxaqueños durante el siglo XIX. No sorprende que su sucesor oaxaqueño, Porfirio Díaz, convirtiera hábilmente el legado y el nacionalismo de Juárez en una poderosa ideología de legitimación política.

La fase porfiriana de las "tradiciones inventadas"

En el umbral del siglo XX, México ya había acumulado una plétora de acontecimientos que retrataban su "historia nacional". Vale la pena recordar tres sucesos históricos importantes que tuvieron lugar durante el largo periodo presidencial de Porfirio Díaz (1876-1911): en 1884, el primer homenaje a Juárez, en su XII aniversario luctuoso; en 1906, el centenario de su nacimiento y, en 1910, el centenario

de la Independencia. Tales conmemoraciones alumbraron la inauguración de una religión cívica promovida por el Estado con el objetivo de proporcionar a las masas una opción institucionalizada de cultos y festividades. La nueva religión fue una celebración del propósito de Díaz de centralizar el Estado y la economía, programa impuesto por la oligarquía en una sociedad profundamente fragmentada en lo étnico, en lo regional y en clases sociales. El vacío de sentimientos unificados nacionales fue llenado con "tradiciones inventadas" a gran escala, las cuales buscaban inculcar lealtad al Estado así como la participación de la población en la vida pública. Como lo señalan acertadamente Hobsbawm y Ranger (1983: 267), las nuevas tradiciones podían fructificar solo mediante la repetición que entrañaba una continuidad con el pasado.

Diez años después de la muerte del presidente Juárez, diversos grupos, todos ellos con diferentes intereses, fueron convocados por Díaz para reunirse alrededor de su tumba: sobrevivientes del Congreso de 1856-1957; veteranos de la guerra de Reforma y representantes de los periódicos liberales, gente de Oaxaca que vivía en la ciudad de México, la sociedad "Benito Juárez" de Toluca, logias masónicas y trabajadores (Weeks, 1987: 37). En tal ocasión, Juárez fue proclamado "héroe nacional" y "símbolo de unidad nacional" con un propósito político específico: buscar el apoyo popular para una segunda elección de Díaz (1884) y establecer la ideología del liberalismo como "mito de unificación política" (Hale, 1989: 106). Díaz, al igual que Juárez, tenía ideas liberales y republicanas, y ambos habían trabajado muy cercanamente en la resistencia frente a la intervención francesa (Díaz ganó reputación militar luchando contra las tropas extranjeras), pero Díaz se convirtió en oponente de Juárez a la presidencia en 1867 y 1871, y no fue sino hasta 1876, después de haber orquestado la revuelta de Tuxtepec, cuando logró alcanzar la silla presidencial.

En tales circunstancias, la reivindicación de Juárez por parte de Díaz se asemejaba a un cuidadoso trabajo de ingeniería ideológica al servicio de sus objetivos personales, puesto que su plan consistía en ganar prestigio como el político que aseguraba la continuidad de las reformas de Juárez y la defensa de la soberanía nacional. Esta circunstancia resultó un conjunto útil de creencias y principios

que ayudaron a dar credibilidad a su gobierno. La organización de ceremonias conmemorativas, con Juárez como prototipo, y la serie de sucesos prominentes, fueron diseñadas como base para los actos del nuevo régimen (Connerton, 1992: 51). Los medios de información del periodo reforzaron y magnificaron los recién adquiridos designios: el periódico *El Partido Liberal* (1885-1896) popularizó el extraordinario heroísmo de Juárez en otro intento por forjar la imagen de Díaz como líder político comprometido en continuar con la agenda liberal (Weeks, 1987: 46).

Si en su décimo aniversario luctuoso Juárez fue declarado héroe nacional, el centenario de su nacimiento fue la ocasión para inaugurar el "culto cívico a Juárez" como padre fundador de la república. Se trata de otro resultado de la política del porfirismo. El propósito de esta celebración era establecer la continuidad del liberalismo como ideología política del régimen; tal celebración parecía una "tradición inventada": que los sectores populares y las elites recordaran a Juárez, y que se propagara la conciencia histórica mediante celebraciones públicas. El Estado creó para tal propósito la Comisión Nacional del Centenario de Juárez, cuya tarea era convertir el culto en una celebración nacional con una fuerte presencia popular. Según el estudio de Weeks, en todos los rincones de México había concursos de oratoria, desfiles y obras de teatro que exaltaban la vida de Juárez; se develaron monumentos, estatuas y, desde luego, muchas plazas públicas tomaron el nombre de Juárez. Por primera vez, multitudes de escolares, iletrados, pobres, miembros de las elites y burócratas se reunieron con una sola idea en común: venerar al hombre que había luchado por preservar el territorio y la libertad que todos compartían.

Veintidós años habían pasado desde el primer homenaje público a Juárez. Para 1906, las comunicaciones habían mejorado, la urbanización iba en aumento, y en medio de la próspera elite y los pobres del campo y la ciudad, se conformaba una gran clase media; asimismo, había una amplia gama de lectores, que significaban un apoyo importante a la prensa liberal para expandir el culto mediante periódicos y editoriales. Los periódicos también se convirtieron en un medio para que el público conociera escritos, dibujos y caricaturas sobre Juárez, cada día más numerosos (Weeks, 1987: 47). Otro hecho importante

en la celebración del centenario fue que se estableció el modelo de típico estilo patrio para las festividades populares promovidas por el Estado, el cual se repetía de manera ritual en fechas importantes del calendario cívico. Esas celebraciones, que perviven hasta la fecha, tuvieron un declive en la década de 1920, pero se revivieron en la de 1930, como se describe más adelante.

El 21 de marzo es la fecha de una gran celebración en el sistema educativo nacional. Es el nacimiento de Juárez y la llegada "oficial" de la primavera. Se presentan piezas de teatro y concursos de oratoria que dramatizan dos aspectos de la conciencia nacional: la defensa de la integridad nacional en contra de los extranjeros y la promulgación y conmemoración de Juárez en la niñez y sus antecedentes étnicos, así como sus esfuerzos individuales y su carácter personal. La narrativa sobre el heroísmo de Juárez se hace por ciclos de vida en escenarios teatrales y ceremonias cívicas. Los escritores y maestros han convertido la vida de Juárez en una leyenda carismática y de fácil consumo que sirve como prototipo de un comportamiento deseable entre la niñez escolar de México: virtudes republicanas, orgullo de la soberanía nacional, sentido del deber y, para los alumnos indios, aculturación. El homenaje gubernamental en la misma fecha incluye una reunión popular con altos representantes oficiales frente al Hemiciclo a Juárez, construido con 15 000 toneladas de mármol e inaugurado por Díaz durante el centenario de la Independencia (1910) en la ciudad de México. Otros mexicanos se embarcan en una larga jornada para celebrar el nacimiento de Juárez en el pequeño poblado de Guelatao.

Usos de la figura de Juárez

De Díaz fue la idea de que los presidentes de México se identificaran y ligaran sus trabajos y política con la vida e ideales políticos de Juárez. A partir de la segunda Guerra Mundial, México aumentó su participación en la arena internacional y tuvo así una gran oportunidad de utilizar a Juárez y resaltar la soberanía de México en relación con la política exterior y los tratados comerciales. Sin embargo, antes de explicar la consolidación del juarismo como símbolo de

unidad nacional y defensa del exterior, conviene señalar que entre las décadas de 1920 y 1930, el culto a Juárez y su recuerdo popular experimentaron un descenso notable. Los periódicos de la ciudad de México y los de provincia comentaron, al inicio de la década de 1920, la escasa atracción popular y el poco apoyo invertido en la celebración del culto a Juárez. También hicieron mención a la monotonía cada vez mayor del ritual. En 1927, el periódico norteño *El Porvenir* informó que la celebración del natalicio de Juárez había pasado casi inadvertida en la capital (Weeks, 1987: 100).

Resulta paradójico observar que, precisamente en la época en que el culto al indio zapoteco iba en descenso, el nacionalismo en México recibió un impulso de vitalidad etnicista en las artes, porque se readaptó el tema indianista (en especial en la música y en el muralismo) mediante la revaluación ideológica del mestizo y, lo más importante, un indigenismo naciente. Una posible explicación de esta contradicción radica en el hecho de que Oaxaca —la base del poder político de los gobiernos de Juárez y Díaz— y los oaxaqueños —los iniciadores del culto juarista— dejaron de ser la base regional de la legitimación gubernamental, después de ser remplazados por políticos del estado de Sonora, de donde llegaron tres sucesores presidenciales de manera consecutiva: Adolfo de la Huerta (1920), Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928). Es más, el asesinato de Obregón, el 17 de julio de 1928, a manos de un fanático religioso, contribuyó a oscurecer el aniversario del fallecimiento de Juárez. La muerte del político del norte fue seguida de la creación, orquestada por Calles, del Partido Nacional Revolucionario —precursor del PRI—, y ello requería del apoyo de un movimiento ideológico que exaltara la desgracia de Obregón.

Otra explicación de la negligencia oficial al final de la Revolución por el héroe del siglo XIX tiene que ver con la crítica del indigenismo a las políticas de Juárez. Tal crítica desaprobatoria se hizo más grande porque algunos de los fundadores de la Escuela Mexicana de Antropología, Manuel Gamio y Narciso Bassols, hicieron hincapié en ella. La preocupación principal del indigenismo era estimular la revitalización del pasado indígena para buscar la originalidad cultural; y Juárez, como su símbolo, no podía representar la indianidad de manera genuina. Otros argumentos señalaron que las políticas de

Juárez revelaban falta de comprensión de la vida cultural de los indios, porque no había dirigido beneficios a los nativos, sino que había promovido la destrucción de la tenencia comunal de la tierra. Para el pensamiento indigenista de la posrevolución, Juárez se engañó a sí mismo, y a los indígenas, porque había adoptado un modo de vida occidentalizado (Gamio, 1916: 317).

A partir de la década de 1930, después de un periodo de estancamiento, el periódico *El Nacional* tuvo el acierto de reinstalar el mito juarista dentro de la alegoría de la Revolución en un intento por restablecer la continuidad entre los ideales de la Reforma y la Revolución. Aunque Cárdenas no abordó el tema de Juárez durante su anuncio de la expropiación del petróleo en 1938, los diarios resaltaron el paralelo con la resistencia a los extranjeros. Sin embargo, Manuel Ávila Camacho (1940-1946) fue quien terminó el proceso de transición del segundo renacimiento de Juárez, durante el décimo aniversario de la nacionalización de la industria petrolera (18 de marzo de 1945), que casi coincidió con la fecha del nacimiento de Juárez (21 de marzo). Miguel Alemán Valdés (1946-1952) repitió el modelo de la celebración, al igual que Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). La resurrección del culto a Juárez se empleó para definir e identificar los principios de no intervención y autodeterminación, con lo que se reforzaba la independencia política respecto de Estados Unidos. Adolfo López Mateos (1958-1964) tuvo una gran oportunidad para explotar la figura de Juárez en dos sucesos: la negativa de México a romper relaciones diplomáticas con Cuba (1959) y la conclusión de una disputa por un pequeño pedazo de tierra en Texas (1963). López Mateos amplificó este último suceso en un discurso público (18 de julio de 1963): "Se plantó frente a un enorme retrato de Juárez para que todos pudieran entender que tanto él como Juárez habían defendido con éxito la integridad territorial de México" (Weeks, 1987: 110).[2]

Los gobiernos posteriores preservaron la tradición de usar y revivir el símbolo del presidente indio. Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) hizo su contribución al construir un enorme monumento a

[2] El presidente Ernesto Zedillo anunció ante los medios en la noche del 2 de julio de 2000 el triunfo del candidato de la oposición, con el significativo trasfondo del enorme retrato de Juárez.

Juárez en el lugar donde se ejecutó a Maximiliano. Cuatro ex presidentes acudieron a la inauguración en el Cerro de las Campanas (15 de junio de 1967): Emilio Portes Gil, Lázaro Cárdenas, Miguel Alemán Valdés y Adolfo Ruiz Cortines. Haber reunido a los ex jefes políticos y hacerlos participar en esa veneración a Juárez puede interpretarse como una demostración de que el símbolo del presidente había sido utilizado de nuevo para demostrar que la solidaridad y la unidad prevalecían entre los políticos del PRI. Todo esto ocurrió en una época en que la clase media en expansión, surgida a raíz del periodo de industrialización sostenida desde 1946, había comenzado a expresar su abierta oposición al régimen. Una enorme movilización de médicos y empleados de salud en 1965 fue seguida de una fuerte inquietud política, lo cual culminó con la crisis estudiantil en 1968, una serie de demostraciones brutalmente interrumpidas por el ejército en el mismo año que México fue anfitrión de los Juegos Olímpicos (Poniatowska, 1968).

Díaz Ordaz fue más allá: ordenó que se restableciera la "entrada triunfal de Juárez en la capital de México" para celebrar el centenario de este episodio (1867-1967). Los fotógrafos del acontecimiento retrataron a una multitud de civiles y soldados que llenaban los alrededores de la Alameda central y querían ver pasar el carruaje negro de Juárez, símbolo de su gobierno itinerante, camino a la Plaza de la Constitución, en donde Díaz Ordaz, desde el balcón presidencial del Palacio Nacional, leyó la proclamación de Juárez de 1867.

El carruaje, en exhibición permanente en el Castillo de Chapultepec, antigua residencia de Maximiliano y Carlota, se ha convertido en una atracción mayor, como lo son sus aposentos y posesiones personales dentro de una de las alas del Palacio Nacional, hoy museo y relicario dedicado a perpetuar su culto. Todos los aspectos de la vida de Juárez han sido explotados con todo cuidado, siempre con fines políticos.

Y todavía hay más ejemplos que muestran cómo han aprovechado los políticos mexicanos el juarismo. El presidente Luis Echeverría (1970-1976) proclamó 1972 el año de Juárez. Cuando Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) reveló el contenido del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLC), siguiendo el ejemplo de López Mateos, tenía un gran retrato de Juárez colocado estratégica-

mente en una plataforma detrás de él (Hamnett, 1994: 248). En el verano de 1994, la Secretaría de Relaciones Exteriores se opuso a la intervención de fuerzas extranjeras para resolver la crisis que vivía Haití, argumentando que ese país tenía la capacidad de superarla por sí mismo, principios políticos que habían dado a Juárez gran fuerza y que ahora servían como guía moral de la diplomacia mexicana.

Juárez y los indios

A partir de la segunda mitad del siglo xix, Juárez fue pionero del proyecto modernizador, casi gellneriano, de construir una nación, alimentado por su fidelidad liberal y confianza en la propiedad privada y en los derechos individuales. Visualizaba una unidad libre y republicana de ciudadanos de educación laica, firmemente opuestos a las ataduras del tradicionalismo, las facciones políticas y la perpetuación de la etnicidad local. Como buen pragmático, buscaba dar nuevo ímpetu al desarrollo nacional al remplazar, por ejemplo, a los agricultores comunales por propietarios libres, y al convertir la pequeña industria en mediana. Reforzar la legislación era para Juárez la fuente del poder necesario para destruir los obstáculos del colonialismo caduco. Y ello sería posible si abolía la diferenciación racial y étnica para que los indios alcanzaran un sentido de independencia individual introduciendo e induciendo el "sentido de la propiedad". El resultado fue que se aprobara la Ley Lerdo (junio de 1856), básicamente, un decreto que ordenaba la eliminación de la tenencia de la tierra comunal y la restricción de los derechos de la Iglesia sobre la propiedad privada (Hale, 1989; 1968: 221).

Las políticas nacionalistas de Juárez sin duda crearon un clima de tensión entre grupos indígenas de Oaxaca, dada su supuesta falta de sumisión a la autoridad del centro. Ello se evidenció de manera particular durante su gubernatura en esa provincia. Obsérvese el caso de los triquis, quienes se ganaron la indiferencia de Juárez por su "constante inclinación separatista, por su desobediencia a las autoridades"; los levantamientos en la región mixteca a causa de contribuciones fiscales que duraron hasta 1850; la ineptitud de la autoridad central para hacer valer el pago de impuestos individuales

entre los zapotecos del Istmo —en Tehuantepec y Juchitán (Hamnett, 1991: 15-16)— y las frecuentes revueltas como respuesta a la legislación de 1856.

En el marco de la doctrina liberal, en donde los indios eran vistos como atrasados e inferiores, había la esperanza de que la igualdad republicana lograra a fin de cuentas "civilizar" a los indios. El interés individual personificado en Juárez era el ejemplo inequívoco, tal como se reflejaba en la opinión editorial de *El Siglo* en 1848: "Si los indios son talentosos y llegan a educarse, podrían alcanzar los puestos más elevados del Estado" (citado en Hale, 1989: 238). Preservar a los indios, por tanto, no era preocupación del liberalismo del siglo XIX, como tampoco el indigenismo era una característica del periodo. La revaluación de la indianidad de Juárez, como se observa en su biografía anecdótica, es un producto genuino del siglo XX, lo cual convierte la leyenda juarista del "presidente indio" en una historia muy atractiva.

Respuestas indias al culto a Juárez

Con estos antecedentes, ahora podemos analizar la importancia que guardan ciertos héroes oficiales, desde la perspectiva de las dos muestras de informantes, a la identidad indígena contemporánea. La cuestión central aquí es si la figura histórica de Juárez puede crear lazos de identificación entre los indígenas, ya sea a causa de su heroísmo o por haber sido presidente con antecedentes indios distintivos.

Opiniones de profesionales e intelectuales

Para facilitar el análisis, las respuestas obtenidas están organizadas en dos categorías: entrevistados que establecieron claramente que la opinión de los indios no comparte el concepto de "héroe" con los mestizos, e informantes que reconocieron los méritos de la figura histórica de Juárez o expresaron comentarios negativos.

Los dos entrevistados de Oaxaca —Víctor de la Cruz y Franco Gabriel—, el historiador nahua Luis Reyes García y el tseltal Jonatán López Rodríguez, de Chiapas, entraron en la primera categoría, que representa el rechazo hacia los héroes nacionales, y ofrecieron respuestas similares:

Oaxaca: Víctor de la Cruz, poeta zapoteco y editor: Los llamados "héroes nacionales" son invenciones de la sociedad dominante.

Oaxaca: Franco Gabriel, sociólogo mixteco y académico universitario: Los pueblos indígenas no tienen héroes.

Tlaxcala: Luis Reyes García, historiador nahua y catedrático universitario: Algunos héroes son válidos para ciertas personas; no creo que los indios se identifiquen con los héroes.

Chiapas: Jacinto Arias Pérez, antropólogo tzotzil: Los indios admiran a las personas que trabajan arduamente y logran superar obstáculos, no a los "héroes".

Campeche: Cessia Esther Chuc, antropóloga maya e investigadora: En nuestra historia no hay cabida para héroes nacionales porque solo veneramos a los héroes (por ejemplo, Jacinto Pat, Cecilio Chi) que nos recuerdan la represión y el sufrimiento de la Guerra de Castas, la rebelión maya de 1847 a 1853.

Estos informantes muestran reservas para reconocer los componentes de la cultura nacional y rechazan la idea de "heroísmo". Ni siquiera el antecedente étnico de Juárez parece importante para este grupo.

Algunas razones que identifican a los héroes como componentes extraños en el reino figurativo de la identidad india se expresan a continuación. La mayoría de las respuestas obtenidas indican que la búsqueda de la historia de los indios es el primer requisito para recuperar y reivindicar el heroísmo indio.

Oaxaca: Víctor de la Cruz, poeta zapoteco y editor: Es difícil recuperar nuestra historia. Ello podría acarrear un cambio en la política y en el tipo de desarrollo general. En este país no se respeta la

pluralidad por razones ideológicas y culturales, y porque siempre se nos ha dicho que cuesta mucho dinero financiar los modelos educativos para cada grupo étnico.

Oaxaca: Franco Gabriel, sociólogo mixteco y académico universitario: ¿Dónde y cuándo vamos a encontrar a nuestros propios héroes? Se trata de un enorme proceso de búsqueda de nuestra identidad, y el descubrimiento o redescubrimiento de cualquier tipo de identidad siempre resulta un proceso doloroso, porque la idea que tenemos de nosotros mismos es romántica y ello entraña primero reconocer que nosotros (los mixtecos) no hemos sido un pueblo unificado. Ha habido reinos y héroes mixtecos, como *Garra de tigre,* quien es recordado por sus esfuerzos en el pasado de unir al pueblo mixteco. Así que estamos enfrentando un doble proceso: cómo hallar nuestra identidad como mixtecos y dónde encontrar nuestra historia. En la actualidad, nuestras localidades están organizadas en divisiones municipales y territoriales; nos queda claro que esto constituye un componente de nuestra identidad, pero dicha división es falsa. El día que tengamos la capacidad de descubrir nuestra historia, nuestro propio mundo mixteco de seguro se derrumbará porque no sé si pudiéramos hacer frente a nuestra verdadera identidad.

Chiapas: Jacinto Arias Pérez, antropólogo tzotzil: No sabría cómo empezar el proceso de la búsqueda de sí mismos de los indios, de su historia e identidad y, por tanto, ser capaces de averiguar si nuestros héroes son importantes para nosotros. Sin embargo, podría empezar esta investigación preguntándome en términos generales quiénes son los indios: ¿de dónde vienen? ¿Cómo se construyó la sociedad india? Y así por el estilo. Una vez que sepa el origen de los indios puedo referirme a la historia de otros grupos de la sociedad. Desde esta perspectiva, interrogaría a la historia con una opinión india, y ello se debe a que los indios necesitamos saber cómo llegamos a vivir en este país y no en otro. El gobierno apoya pequeños proyectos tales como danza, música y otros, pero no está interesado en apoyar un proyecto más amplio que cubra aspectos de la historia y la identidad. Es

muy importante para nosotros porque la identidad india anda por los suelos.

Campeche: Cessia Esther Chuc, antropóloga maya e investigadora: En la actualidad no contamos con un proyecto que nos ayude a recuperar nuestra historia maya.

Las respuestas de los entrevistados de Yucatán y Chiapas expresaron las siguientes opiniones en referencia específica a Juárez:

Yucatán: Bartolomé Alonzo Camaal, maestro maya y empleado gubernamental: Es el "héroe" de la sociedad nacional. A los mayas no les importa si fue indio: no hizo nada bueno para su propia gente.

Yucatán: María Luisa Góngora Pacheco, traductora del maya y escritora: Juárez es un hombre al que se le debe admiración porque llegó a presidente pese a ser indio.

Chiapas: Jonatán López Rodríguez, lingüista tseltal e investigador: Ha habido otros indios prominentes que no han hecho nada por su gente. Ahí está Díaz (su madre era mixteca, como Juárez), quien era zapoteco.

Tales respuestas resumen el elemento contradictorio del mito juarista: el problema recurrente enfrentado por los indios de cómo conservar su identidad étnica y a la vez participar más ampliamente en la sociedad con capacidad para tomar decisiones. La respuesta que presentamos a continuación de un funcionario maya refleja el dilema que enfrentan los indios por no aceptar sin reservas la leyenda de Juárez.

Yucatán: Bartolomé Alonzo Camaal, maestro maya y funcionario: No hay ninguna razón para que los indios se identifiquen con Juárez: primero, acabó con los derechos comunales y la tenencia de la tierra y, lo que es más importante, traicionó a su cultura cuando se convirtió en político. Para los indígenas, tener acceso a la toma de decisiones significa conflicto y tensión. Necesitamos tener acceso al poder, pero hacerlo exige abandonar la identidad maya. Desde luego, no hay un documento que establezca esto explícitamente, pero los pocos indios que tienen en la actualidad

> algún grado de poder ya han atravesado el filtro purificador que los prepara para servir a las instituciones gubernamentales más que a las comunidades mayas. Esto fue lo que sucedió con Juárez, y es una historia que no nos gustaría que se repitiera.

Por encima de todo, estas personas pudieron identificar los diferentes papeles desempeñados por Juárez, pero no hubo mención al tema de la soberanía nacional o la defensa de la patria como lo entiende el resto de la sociedad, opinión que con frecuencia recibe amplia difusión por parte de los políticos. Una posible explicación de esta discrepancia de opinión es que la imagen pública de Juárez aún ejerce cierto efecto en la percepción de los indios por su caso peculiar de cambio de identidad con el propósito de ejercer el poder político. Esta situación también surgió en la opinión de los estudiantes.

Opinión de los estudiantes

Juárez fue muy reconocido en las dos muestras de estudiantes, lo que desde luego no es accidental: el calendario al culto a Juárez se repite de manera cíclica, y la historiografía nacional conocida por dichos estudiantes resalta su papel público. En el cuestionario se solicitó a los estudiantes que escogieran uno o dos de los héroes o antihéroes más comunes utilizados en los libros de texto, a fin de ilustrar los elementos particulares de la historia oficial en México.

Los estudiantes señalaron como las figuras de este periodo nacionalista a Benito Juárez (5 posgraduados y 38 no graduados) y a Lázaro Cárdenas (7 y 20). El "presidente indio" fue muy reconocido en la muestra de los estudiantes graduados, y las preferencias del grupo de posgraduados se dividieron entre dos héroes del periodo prehispánico, quienes obtuvieron buena puntuación: Cuauhtémoc (5 posgraduados y 35 no graduados) y Moctezuma (6 y 17). Como héroe del periodo nacionalista, Porfirio Díaz obtuvo puntuación mínima (1 y 5). Es importante subrayar el hecho de que Hernán Cortés y la Malinche fueron totalmente soslayados; ni siquiera llegaron a acumular puntuación de antihéroes porque los espacios disponibles para estas respuestas quedaron en blanco. Para confirmar tales ase-

veraciones, resulta interesante observar algunas de las exposiciones del grupo de no graduados.

Opiniones positivas:

"Cuauhtémoc y Lázaro Cárdenas murieron defendiendo a su gente del enemigo".

"Benito Juárez, Lázaro Cárdenas y Cuauhtémoc nos defendieron en beneficio de nuestro país".

"Benito Juárez y Lázaro Cárdenas aplicaron políticas relacionadas con los intereses de los indios".

"Cuauhtémoc defendió con valentía al pueblo mexica [azteca]".

"El indio Benito Juárez llegó a ser presidente".

"Lázaro Cárdenas deseaba darnos educación".

Opiniones negativas:

"Hernán Cortés, Porfirio Díaz y Malinche no lucharon por el país; al contrario, actuaron en favor del enemigo".

"Hernán Cortés, Porfirio Díaz y Malinche no lucharon por la patria: actuaron en contra de ella."

En resumen, entre los estudiantes indígenas queda claro que para que alguien sea llamado "héroe", sin tomar en cuenta el periodo histórico, la figura debió "defender" o "luchar" por el país, lo que refleja la influencia del sistema escolar estandarizado. En consecuencia, los antihéroes eran "enemigos" de la nación o "traidores" que han actuado como aliados de la intervención extranjera. También se registraron algunas opiniones incorrectas: por ejemplo, Lázaro Cárdenas no "murió defendiendo a su pueblo del enemigo". La manera como los estudiantes expresaron su opinión sobre los héroes refleja la ideología común del nacionalismo, y se dio importancia a las figuras cuyas actividades políticas estaban relacionadas con los asuntos indígenas.

Dichos estudiantes reconocieron la biografía indigenista de Juárez, la que enaltece la capacidad de aculturación de los indios bajo el principio de individualidad pragmática ("El indio Benito Juárez llegó a ser presidente").

En este capítulo indiqué antes que Juárez asumió su identidad étnica con extrema discreción para sobrevivir en el clima social y político tan hostil a los indígenas durante el periodo de liberalismo del siglo XIX. De ahí que la revaloración del etnicismo de Juárez se deba al trabajo de los biógrafos e historiadores del siglo XX, deslumbrados por la resistencia tan dramática de un indio hábil ante la agresión extranjera. Dentro de la política nacional, el enfrentamiento irreconciliable entre la identidad de Juárez y su personificación del ejercicio del poder absoluto fue, sin embargo, avasallante, situación captada por los estudiantes indígenas y por los profesionales. En otras palabras, el hecho de que Juárez haya llegado a ser presidente, considerando la posición política subordinada de los indios en general, representa con mucho el factor más importante que ejerció una influencia simbólica entre los informantes.

Historia nacional

Examinar la opinión de los estudiantes indígenas sobre la cronología oficial de la historia en México, tal como la presentan los libros de texto, puede aumentar nuestro conocimiento acerca de su opinión de los héroes cívicos.

La memoria que dejaron los días de escuela fue explorada, como se mostró en el capítulo 5, de acuerdo con las tres etapas presentadas en los libros de texto: la prehispánica (800-400 a. C. al siglo XVI); la colonial, incluida la "Conquista" (siglos XVI a XVIII), y la nacional (siglos XIX a XX); en esta última fueron incluidas la "Independencia", la "Reforma" y la "Revolución". El propósito de usar tales divisiones fue evaluar dos observaciones: si los individuos podían mostrar una correlación sólida entre héroes e historia, y si podían identificar de igual manera los factores o procesos englobados en esos diversos periodos históricos.

El análisis de resultados mostró que los periodos prehispánico y de la Conquista generaron interés en el grupo de posgraduados. Por ejemplo, se registraron seis o siete respuestas positivas para estos dos periodos; las etapas de la Reforma y la Revolución casi no recibieron interés, pues solo obtuvieron tres respuestas y una, respectivamente.

Lo que contrasta marcadamente con las opiniones del grupo de no graduados. Para ellos, el estudio de la Revolución fue más importante (32), seguido por el de Independencia (26), Conquista (26), Reforma (13), y los periodos colonial (12) y prehispánico (6).

Como ya se mencionó, el grupo de posgraduados mostró cierto interés en los periodos prehispánico y de la Conquista. Tal preferencia se relaciona de manera adecuada con el interés de los estudiantes en los llamados "héroes prehispánicos" (Moctezuma: 6; Cuauhtémoc: 5). En consecuencia, y de acuerdo con este grupo de estudiantes, el rango de cinco puntos atribuido a Juárez muestra que el presidente indio tiene un rango similar de importancia cuando se le compara con las figuras prehispánicas. Sin embargo, el periodo histórico de la Reforma fue de menor importancia para el grupo de posgraduados, con un rango de solamente tres puntos, y el de la Revolución atrajo solo una respuesta positiva, a pesar del hecho de que a Lázaro Cárdenas se le otorgaron siete puntos. En otras palabras, hay una correlación entre caracteres prehispánicos y periodos históricos específicos, pero esta percepción correlativa es menos clara en relación con las reformas de Juárez y la Revolución.

Por el otro lado, los resultados no están correlacionados a pesar de que el grupo de graduados mostró preferencia por Juárez (38), dado que el estudio de la Reforma solo alcanzó el cuarto lugar de interés en la lista de estudiantes. Para el grupo de no graduados, el estudio de la Revolución (32) fue la motivación de mayor importancia, pero Lázaro Cárdenas, como representante de los resultados sociales y políticos derivados de ese periodo (es decir, la posrevolución) se clasificó en el tercer lugar. La falta de consistencia manifestada por los dos grupos en relación con los héroes y la historia indica dos posibilidades. La primera, que los estudiantes parecen revelar una falta de fundamentación en su información histórica o, tal vez, un estado de confusión, lo cual refleja el resultado obtenido de la sección relacionado con el conocimiento de la historia de los aztecas. La segunda, que la selección de cada persona por ciertos héroes puede ser resultado de una repetición cíclica de "tradiciones inventadas" que no ha logrado señalar las razones históricas que subyacen a la veneración pública. Una tercera especulación se refiere al supuesto

de que cada quien puede escoger héroes según sus preferencias personales.

El periodo de formación de la república mexicana después de la incursión de fuerzas extranjeras ha sido el interés del presente capítulo. Dicho episodio permitió crear las bases comunes de identidad que se apoyan en la capacidad de delimitar los prototipos en la fabricación de héroes y enemigos. La historiografía de México exalta a los personajes que han defendido la patria. Juárez, en particular, ocupa un lugar prominente. Tal historiografía se examinó en la percepción de tres grupos de indígenas, y los resultados no reflejan opiniones unificadas.

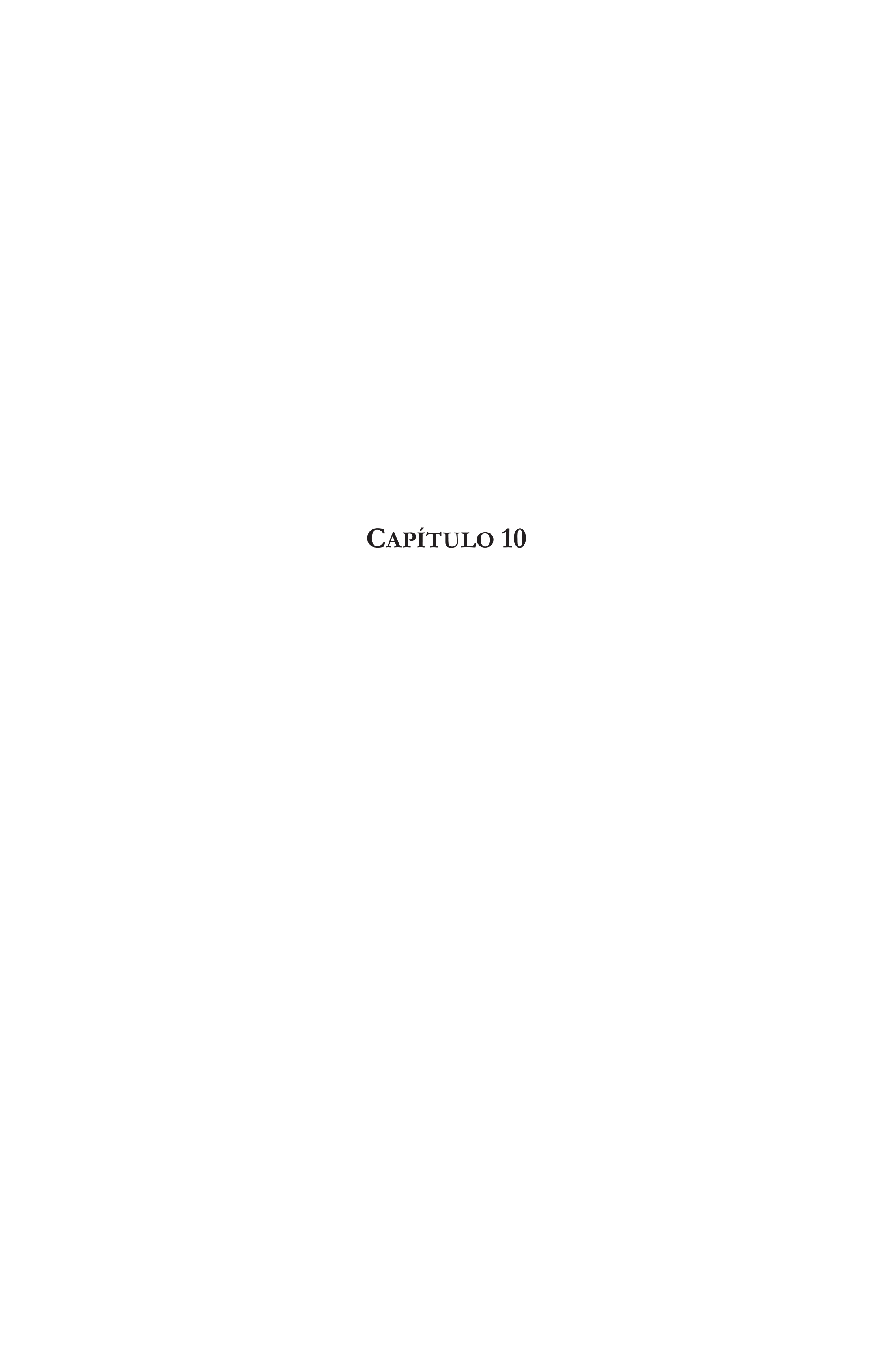
El grupo de profesionales percibió a Juárez de manera crítica; lo consideran un personaje de la sociedad nacional. Esta opinión quiere decir que, como en el caso de los mitos étnicos analizados con anterioridad, el concepto de "héroe" no parece generar aceptación general dentro de los grupos étnicos. Estos informantes también expresaron la necesidad de descubrir caminos viables para recuperar y reconstruir la información histórica, que perciben de manera diferente, y así, tal vez, evaluar si los héroes nacionales son de importancia para los pueblos indios.

Los resultados obtenidos de las muestras de no graduados y posgraduados mostraron un avasallador reconocimiento de los personajes discutidos, lo cual debe considerarse a la luz del hecho de que dichos estudiantes están muy relacionados con el mundo de la educación estandarizada. Es interesante comentar, por ejemplo, que la idea de la construcción de héroes (es decir, temor al extranjero) fue identificada con claridad por tales estudiantes. Se registraron algunas discrepancias en relación con las correlaciones de los estudiantes entre los héroes y los periodos históricos escogidos.

De igual importancia fue descubrir que la vida y personalidad de Juárez pudieron tener una fuerte influencia entre nuestros informantes, lo cual fue percibido en relación con un dilema: que los indios ejerzan el poder político sin comprometer por ello sus identidades étnicas.

Parece que el proyecto de integrar una sociedad dividida en lo étnico mediante el hecho de persuadir a la gente a compartir los mismos arquetipos culturales, a creer en los mismos héroes y a observar la

repetición cíclica de los cultos cívicos es una tarea que por lo general no produce el tipo de resultados teóricamente esperados. Esto, a pesar de la disponibilidad de las herramientas efectivas para lograr la aculturación, tales como el sistema educativo y sus libros de texto. Hasta este momento no he puesto atención en los enlaces entre intelectuales, cultura y mujeres. El capítulo siguiente se ocupa de las escritoras indias y sus esfuerzos por la reivindicación cultural.



Capítulo 10

Escritoras indígenas

Las declaraciones ideológicas de las organizaciones de profesionales indígenas indican que en el futuro puede surgir la reconstrucción de su identidad mediante la búsqueda y recuperación de su propio pensamiento tradicional.

> Nuestras propias reflexiones y luchas como indígenas nos han permitido cobrar conciencia de nosotros mismos, de nuestras posibilidades y capacidades; ha sido muy difícil para nosotros, es cierto: ha significado mucho trabajo porque hemos debido reconsiderar muchas cosas, dado que la educación recibida nos ha enseñado a despreciar nuestra cultura y a negar nuestras lenguas. Sin embargo, nuestras propias experiencias, así como las reuniones y contactos con nuestros hermanos y hermanas indígenas dentro del país y en otras partes del mundo, nos han ayudado a entender y convencernos a nosotros mismos de que hemos vuelto a nuestras raíces propias, a tomar ventaja de los mejores aspectos de nuestra cultura y a enriquecerla con los valores y logros de otras culturas del mundo (ANPIBAC, 1981a: 5).

Una demanda expresada en 1992 por un escritor maya va más allá: "Debemos enfrentar el enorme reto de demostrar que la Conquista destruyó buena parte de nuestra cultura, pero no nos venció y, en la actualidad, ya estarnos despertando" (Can-Pat, 1992).

¿Dónde y cómo pueden los indígenas encontrar el sistema ideológico que supuestamente apoya la existencia (o sobrevivencia) de una colección de identidades separadas? Recuperar el pensamiento indígena es una preocupación mayor de la elite educada. El marco

ideológico de la *intelligentsia* étnica entraña que el pensamiento indígena fue robado, o está escondido, según los manifiestos de la ANPIBAC, excluido de las ideas y valores occidentales o dominantes y devaluado por ellos, o interrumpido por los efectos de la Conquista, la colonización y el nacionalismo moderno. Por tanto, que exista una conciencia que anhela poseer de nuevo las ideas indígenas medulares para el bienestar de su gente misma, presupone un reto ideológico a los fundamentos del nacionalismo mexicano, que en la práctica utiliza lo indígena como fuente de originalidad cultural de la nación moderna.

Otra fuente de "conocimiento indígena" es el registro de sucesos memorables y el paso del tiempo. El interés por recordar, preservar y registrar los acontecimientos tiene una larga historia en las civilizaciones originales de Mesoamérica. La interpretación en la actualidad de los códices o "libros" —los depositarios del pensamiento antiguo indígena— está cobrando interés para algunos académicos y maestros indios. Estas actividades ayudan a reforzar las ideas sobre cómo reconstruir la identidad, ya que estos poderosos medios pictográficos proporcionan un aura de confianza que emana de un pasado histórico representado en fechas, acontecimientos, personajes y lugares concretos. El historiador mixteco Ubaldo López García ha efectuado estudios que muestran una continuidad entre las maneras de celebrar los onomásticos y los matrimonios, señaladas en los códices, y los modos actuales y comunes de tales celebraciones en los pueblos mixtecos. Sin embargo, la preocupación de los indígenas por escribir una nueva historia acudiendo a las fuentes antiguas se encuentra en una etapa distinta de interpretación. En palabras de López García:

> Debemos seguir el ejemplo de nuestros ancestros, pero sin utilizar pictografía ni dibujos, porque ya hemos perdido la habilidad de hacerlo; en vez de ello, hagámoslo utilizando el alfabeto latino para escribir nuestras historias en la misma manera como nuestros ancestros escribieron la suya (1992).

Los esfuerzos de los indígenas por tal rescate se llevan a cabo por la vía tradicional de la familia y la comunidad como el espacio nominal de los modos indios de vida. En estos ámbitos, las mujeres son figu-

ras centrales para la búsqueda indígena de raíces en por lo menos las siguientes categorías: iconos románticos o imágenes que idealizan los valores indianistas relacionados con la naturaleza (por ejemplo, "nuestra madre tierra"), y como escritoras, ideólogas o lideresas que señalan una nueva etapa de reivindicación cultural.

Se anuncia que para el futuro se dará un escenario distinto para las culturas indígenas por el hecho sin precedente de que están surgiendo escritoras. La explicación, en parte, se debe al acceso y producción de escritos indígenas que empezaron a aparecer a partir de la segunda mitad de la década de 1980, y muestran que las mujeres indígenas están logrando controlar y difundir gradualmente sus propios pensamientos. Este tipo de escritura poco común, de la pluma de mujeres indígenas, ha empezado a desplazar la práctica común entre los profesionales de editar los testimonios y la tradición oral de mujeres, o que las mujeres sean las informantes en la producción de discursos indígenas (Burgos, 1988).

En el campo de las tradiciones orales, las mujeres han adquirido un nuevo papel como compiladoras e investigadoras en lo concerniente a la interpretación conceptual relacionada con la producción de una variedad de manifestaciones de la cultura. La tradición ha vinculado a las mujeres con objetos tradicionales como textiles, bordados y cerámicas, que continúan teniendo gran significación en la comprensión de las culturas indias. Una escritora maya comenta: "una indígena no necesita agarrar una pluma y una hoja de papel para decir algo, porque cuando está bordando un pedazo de tela, también está expresando un pensamiento" (entrevista a María Luisa Góngora Pacheco, 13 de noviembre de 1992, Ixmiquilpan).

Pensamiento para la sobrevivencia

La sobrevivencia de la indianidad se atribuye a circunstancias físicas —en especial al aislamiento geográfico— que han impedido o retardado su inclusión en la vida moderna de la nación. Ciertas prácticas sociales de autoprotección (por ejemplo, poder de discreción e invisibilidad cultural) también parecen tener una participación importante en el ocultamiento cultural de las maneras étnicas de vida.

Si se adopta un análisis más introspectivo, la sobrevivencia también implica lo perdurable del pensamiento y de una duda permanente sobre el origen, naturaleza y destino del universo y la humanidad. La riqueza de los ancestros, manifestada en miles de culturas nativas del continente americano, está evidenciada en la expresión concreta del pensamiento indígena, representado en una vasta gama de artefactos que van de lo simple a lo complejo: el urbanismo y la arquitectura religiosa, los códices o el "arte de hacer libros", la escultura y la pintura, la alfarería y los textiles.

Los principios filosóficos de la dualidad cósmica que regula los hechos y los actos de la existencia humana: el día y la noche, la vida y la muerte, el hombre y la mujer, así como una cierta "sabiduría" (por ejemplo, la ciencia, la astronomía, la curación) dominada por las antiguas generaciones de indígenas, son todavía reconocidos como las fuentes subjetivas que nutren las identidades indias. Los intelectuales y escritores indios están redescubriendo y atribuyendo un carácter romántico al sistema ideológico representado en esta filosofía y a la sabiduría que los antiguos tienen de la naturaleza, con el propósito de otorgar continuidad de la indianidad. En opinión de estos intelectuales y escritores, la etnicidad nativa ya no surge solo mediante expresiones típicas, tales como danzas y folklore; también puede manifestarse en sus propias creaciones literarias y en las opiniones analíticas que están surgiendo. Por ejemplo, sobre el tema del aislamiento *versus* la sobrevivencia, algunos argumentan que la continuidad de la "filosofía antigua" ha sido posible precisamente porque la modernización y las reformas agrarias empujaron a algunos grupos étnicos hacia zonas rurales marginadas y apartadas.

> Ahí [en las zonas alejadas] fue donde nuestros padres iniciaron alguna vez sus enseñanzas a todos los que ahora conocernos como "indios" [...]. Aún existe todo eso que es nuestro: el conocimiento indio que nos ha traído de nuevo a la vida nos permite restablecer nuestra identidad (Maya Hernández, 1992).

Para otros, la sobrevivencia significa continuar ocupando un territorio histórico donde prevalece la poderosa percepción etnocéntrica que tienen de sí mismos como los "primeros habitantes": los *batz 'i*

viniketik, "gente de verdad" en lengua tseltal; o como los mazahua se describen a sí mismos: *tee naatjo jnaatjo,* "gente original que habla la lengua" (Antonio López Marín, comunicación personal, 4 de agosto de 1992, México, D. F.).

La literatura escrita por indígenas se hace notar al menos en un sentido: su éxito en producir descripciones impresionistas que utilizan temas como "dignidad" y "resistencia", las cuales de manera gradual van haciendo caducas las imágenes estereotipadas de la ignorancia, la miseria y la superstición en las que tradicionalmente se ha encuadrado la vida de los indios (véase *Los escritores indígenas actuales,* 1992). No es la calidad literaria ni las habilidades técnicas de la escritura o la refinada narrativa lo que constituye el núcleo de la literatura indígena que está surgiendo; la importancia que se le atribuye aún radica en el proceso de alcanzar un objetivo más modesto: convertirse en medio de expresión intelectual indígena.

La autoestima indígena que resalta el pensamiento como fuerza de sobrevivencia también se expresa en la conceptualización del pasado étnico. Recientemente se adoptó dicho tema en la producción de la literatura indígena y toma como punto de partida el año de 1992, y su bien conocido lema de los "500 años de resistencia"; ejemplo de ello es la corriente de escritos caracterizados por su hincapié en lo descriptivo, la admiración por el paisaje y el entorno natural: bosques, montañas y milpas. Hay otras piezas elocuentes en la narrativa, que idealizan con orgullo los días olvidados de épocas anteriores, de la organización social del pasado prehispánico, que hacen una sentida descripción de la opresión, destrucción y desplazamiento infligidos por la colonización española *(Los escritores indígenas actuales,* 1992, 2: 50). La construcción de una historicidad, ya sea de espíritu romántico o (re)combinada para justificar su carácter único de identidad cultural, indica un movimiento de renacimiento cultural. La articulación de mecanismos creativos e imaginativos para reinstalar el pasado en el presente (un modo de renacimiento cultural) es el atributo que aviva la intelectualidad étnica.

Una serie de acontecimientos iniciados en 1992 y convocados por organizaciones no gubernamentales, organismos religiosos y seculares, además de grupos de escritores y profesionales indígenas, nos da ejemplos de la literatura étnica con el propósito central de

difundir y discutir las ideas de sobrevivencia y resistencia. En la Tercera Reunión Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas, efectuada en Ixmiquilpan, del 11 al 14 de noviembre de 1992, fue un punto central, como lo revelan algunos de los títulos de las presentaciones en esa conferencia: "Juicio de algunos aspectos de la celebración del quinto centenario" (zoque, Oaxaca), "Breves razones históricas para la reflexión del pueblo maya sobre el quinto centenario" (maya, Yucatán), "Los zapotecos del Istmo en los 500 años de resistencia cultural" (zapoteco, Oaxaca), "Lo que sucedió y lo que dijeron que podría suceder: la historia y la contra historia de la resistencia indígena" (nahua, Estado de México), "Discurso por el quinto centenario" (zapoteco, Oaxaca). El listado total de documentos surgidos en esta conferencia se presenta al final de la bibliografía.

Los títulos por sí solos evocan un sentido de la grandeza perdida y la necesidad de encontrar otros métodos para narrar historias. Si bien tendencias académicas y literarias recientes, tales como "los nuevos historiadores" y los enfoques posmodernistas (Veeser, 1984; Chatterjee, 1986) han arrojado alguna luz sobre el concepto de "surgimiento de nuevas voces", o la "deconstrucción de historias oficiales", este tipo de estudios revela otra manera posible de hacer teoría. Me refiero al desmantelamiento del indigenismo (esto es, de los diversos modos de administración étnica sin participación indígena) así como la reconsideración analítica de la estructura ideológica del nacionalismo oficial mexicano, que se organiza básicamente alrededor del modelo de un grupo étnico dominante: los mestizos.

La autonomía como política de autoadministración para remplazar el indigenismo (o paternalismo) se ha convertido en un concepto de moda en la terminología política de la actualidad. Aunque el concepto se utiliza con frecuencia para dar significado a fines políticos (por ejemplo, demandas de autonomía territorial), poco se ha hecho por investigar el perfil e importancia del pensamiento autónomo indígena. Tal pensamiento, que revela un vasto universo de experiencias y percepciones, muestra una característica fundamental que lo distingue de otros tipos de pensamiento e ideología: está construido por indígenas para llenar sus propios fines. Por ser también un discurso de reivindicación cultural y defensa, con frecuencia contiene ideas de grandeza y a la vez de pérdida. Sin embargo, contrario a

otros sistemas ideológicos reconocidos, carece de recursos de difusión fuera del ámbito de las localidades inmediatas, y por esta razón solo una minoría de gente dentro de una gran sociedad lo conoce. En consecuencia, el pensamiento indígena autónomo aún está construyéndose y, por ello, no cuenta con una gran capacidad ideológica de convocatoria. Por el contrario, sus autores son individuos que buscan sus raíces ideológicas. El surgimiento de la escritura de mujeres indígenas está haciendo contribuciones precisamente en este campo: devolver a los pueblos indígenas cierta visibilidad cultural en sus propios términos.

La tradición oral y la palabra escrita

Los indígenas, con más frecuencia los que habitan en las ciudades, continúan validando el supuesto de que las voces populares de sus pueblos son las fuentes donde encuentran sus valores, su conocimiento y su sabiduría: "¿Qué hicieron los indígenas para resistir y conservar, hasta la época actual, tantos valores? Nuestros parientes y paisanos, quienes ya murieron, nos legaron todas las enseñanzas que conocemos" (Ildefonso Maya Hernández, 1992).

El respeto que los indígenas educados otorgan a sus lugares de nacimiento (localidades o pueblos) tiene su origen en la opinión de que ahí es donde puede encontrarse el núcleo primario de su identidad, en una memoria histórica compuesta por narraciones étnicas, así como por mitologías, cantos, enseñanzas y cierto conocimiento y comprensión de la naturaleza (Scheffer, 1983: 9-10; Russell y Salinas Pedraza, 1989, 2: 103; Smith, 1986). Esos lugares de origen, pequeños e idealizados, llenan dos aspiraciones: suelen ser los proveedores de la materia prima para construir los discursos e ideologías indígenas y la matriz para reproducir las sociedades étnicas con el objeto de hacer posible formas primarias de cohesión social, tales como la socialización de generaciones más jóvenes mediante la familia extensa. En la organización social de los pueblos indígenas, el papel de las mujeres sigue siendo central para la familia y la comunidad, y es dentro de estos ámbitos donde la tradición oral se ha guardado.

La familia y la herencia de la tradición

En la vida social indígena, la familia extensa sigue siendo la norma. Dentro de este ambiente, el individuo adquiere la información necesaria para manejarse en la vida cotidiana. Consiste en técnicas y consejos para asuntos tales como reconocer los mejores periodos de siembra y cosecha, o la estación adecuada para recopilar los materiales requeridos para construir una vivienda indígena: los árboles recogidos durante la época de lluvia, por ejemplo, son de durabilidad limitada (Russell y Salinas Pedraza, 1989, vol. 1). La distribución de tareas está dividida por sexos, y este proceso comienza en el hogar. La tradición ha inculcado que los hombres sean los proveedores de alimentos, mientras que el papel de las mujeres gira alrededor de las tareas domésticas, además de la elaboración de cerámica, textiles y artesanías (Coronado, 1984: 91; Modiano, 1973). El pasaje presentado a continuación ilustra la transmisión familiar de conocimiento, según la opinión de un escritor nahua:

> Usted sabe que nosotros hemos sido educados desde el nacimiento: nuestras madres nos alimentan y poco a poco nos enseñan el mundo que nos rodea. Escuche con atención. Ellas, nuestras madres, esas que nunca fueron a la escuela, nos enseñan a comer, nos enseñan las primeras palabras y a expresar todo tipo de ideas. Más tarde, nuestros padres nos enseñan cómo ganarnos la vida; de igual manera, hemos recibido enseñanzas de nuestros tíos, tías, y otros parientes, y todos ellos nos han enseñado lo que sabernos ahora, así como a experimentar y disfrutar de nuestra cultura. Lo que sabernos lo hemos aprendido sin ninguna escuela: todo está impregnado en nuestro carácter; es lo que significa ser indio (Ildefonso Maya Hernández, 1992).

La comunidad como guardiana de la memoria

Las familias extensas forman la comunidad donde se construye y reproduce la vida social india más amplia; la comunidad del individuo está formada por el compadrazgo, los vecinos y otras personas allegadas (Rojas González, 1943: 203). Las relaciones sociales que se basan en el parentesco, en vez del anonimato, crean lazos de

solidaridad que arraigan a las personas en sus comunidades, y la colaboración mutua se manifiesta de diversas maneras. Por ejemplo, la organización de tareas tales como la siembra, la cosecha, la construcción de casas o las reparaciones de la infraestructura local, exige la participación de toda la comunidad. Las relaciones de parentesco tienen una dimensión católica importante, que liga a los individuos por la celebración de ritos sacramentales, y se piensa que confiere una benevolencia divina adicional sobre todos los ámbitos de la vida de los indígenas: gente, animales, enseres, casas, tierra, y así sucesivamente.

El discurso de la defensa cultural y la reivindicación y que los indígenas educados han construido está inclinado a dar gran importancia a los ancianos como fuente valiosa de continuidad en el conocimiento indígena. Se ha dicho de modo idealista que ellos simbolizan la autoridad y la sagacidad; se supone que sus consejos son respetados, y la longevidad de algunos permite que se difundan ciertas historias, cuentos, leyendas y episodios que contienen fenómenos relaciona-dos con la historia de la comunidad:

> Gracias a ellos [los abuelos] no somos ignorantes, como piensa mucha gente de la ciudad. Gracias a ellos, tenernos una historia y costumbres que se han preservado a lo largo de los siglos, y ellos nos han enseñado a llevar nuestras vidas con base en el conocimiento de la naturaleza. Vivimos con la naturaleza: la amamos; de ella proviene nuestro alimento y volveremos a ella cuando llegue la muerte (Hernández Isidro, 1992).

Mujeres: la reproducción de la cultura indígena

La recuperación de la tradición oral, de las palabras de la gente del campo y de los viejos es una actividad reciente que algunas indígenas llevan a cabo; se trata de una minoría dedicada a compilar, escribir y traducir los episodios relacionados con los aspectos de la vida del pueblo. Tal iniciativa está dando al papel socializador que desempeñan las mujeres dentro de la familia una dimensión no imaginada. Las indígenas atribuyen gran importancia a la comunidad y a la familia, porque creen que abandonar estos ámbitos tradicionales significaría rechazar los únicos medios que poseen de enfrentar una

sociedad hostil, dominada por un conjunto ajeno de valores que desdeña y teme la complejidad de las formas de vida de los indios (véase Arizpe, 1987). Sus deseos y aspiraciones políticas no están limitados por preocupaciones por el individualismo o las políticas de género, a los cuales consideran motivo de divisiones; en vez de ello, buscan reconstruir su cultura y lenguaje, así como las tradiciones de la localidad a la que pertenecen (véase Gutiérrez, 1995).

Los argumentos que expresan un tipo de conciencia en surgimiento que incluye factores étnicos y de género son cada día más accesibles:

> Entre nosotras hay más conciencia por preservar nuestra cultura por causa de la discriminación en nuestra contra, como pobres, como indígenas y como mujeres; de ahí que debamos hablar castellano, abandonar nuestra vestimenta y todo lo que nos identifique con nuestros pueblos mayas (Organización de Mujeres, 1996).

Otros pronunciamientos de mujeres que participan en actividades militantes rechazan explícitamente las divisiones de género y encomian la investigación conjunta para aliviar la marginación y la pobreza: "Nuestra lucha no es contra el hombre" y "Tenemos solamente un camino, un destino común y la misma lucha que llevar a cabo" (Pérez Jiménez, 1987: 15).

El aumento gradual de la visibilidad política de las mujeres se debe a sus esfuerzos por denunciar su extrema vulnerabilidad. El exterminio de indígenas por medios violentos continúa aumentando la cantidad de viudas y huérfanos, situación que constituye una preocupación política para las mujeres indias. Rigoberta Menchú ha tenido buen papel al aumentar el alcance de esta denuncia al ligar el grado de viudez en el continente con sus repercusiones para el futuro de las sociedades de América Latina; por ejemplo, la permanencia de la prostitución y de los niños de la calle (Menchú, 1996). La pérdida de familiares cercanos por la brutalidad de la represión política es un factor importante que promueve la militancia de las mujeres indígenas; Rigoberta Menchú y Rosalina Tuyuc, de Guatemala, son casos notorios.

El final de la década de 1980 fue testigo de una divulgación de escritos y traducciones sin precedente realizados por mujeres indígenas gracias al acceso a la educación y la creación de proyectos editoriales y de prensa étnica. Es importante mencionar ese dinamismo literario incipiente, debido a la doble discriminación que enfrentan por ser indígenas y por ser mujeres.

Es posible identificar dos grupos de escritoras en lenguas indias: maestras y etno-lingüistas, por un lado, y las que están dedicadas al ámbito doméstico o bien son líderes en sus localidades, por el otro. Si bien, como ya se mencionó, ambos grupos aún son reducidos numéricamente, su trabajo abarca una amplia variedad de géneros literarios. Algunos ejemplos son la poesía escrita en lengua nahua por Rosa Hernández de la Cruz y Domitila Martínez López, así como la compilación de anécdotas y fábulas de La Chinantla: A. de la Cruz y S. Hernández; la forma de ensayo ejemplifica mejor el trabajo de Josefa Leonarda Vázquez Ventura, quien describe los cambios sufridos por los mixtecos, para quienes un elemento vital para reproducir su cultura era la recolección de la grana cochinilla [ácido carmínico] del *Dactylopus coccus* (*Los escritores indígenas actuales,* 1992: 84, 147-153).

Otros trabajos de escritoras no profesionales son testimonios de denuncia, reflexiones sobre temas de la vida de la etnia y adaptaciones de la tradición oral. Por ejemplo, Elpidia Cástula (1990) proporciona un relato de la violenta expropiación de la tierra que vivió una comunidad nahua. Un testimonio similar lo proporciona Dominga Sánchez Vasconcelos (triqui) sobre la discriminación en contra de las indígenas empleadas como trabajadoras domésticas (1989). La escritora mixteca Aurora Pérez Jiménez refleja la participación política de las mujeres, y resalta las diferencias entre el feminismo urbano de clase media y las opiniones de las mujeres de comunidades indias (1987). Y Filomena Cruz Tito narra anécdotas, cuentos y noticias en el programa de radio Tlapaneco *La voz de la montaña,* en lengua nahua (Cruz Tito, 1989).

Vamos a concentramos aquí en el trabajo producido por un grupo de escritoras mayas, quienes discutieron conmigo, para los propósitos de este capítulo, algunas de sus esperanzas de creatividad para el futuro, en entrevistas efectuadas durante la Tercera Reunión

Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas, en 1992. Ellas pertenecen a diversas ramas de familias lingüísticas mayas y, desde luego, hablan diferentes lenguas mayas. Sus intereses literarios son muy diversos.

Isabel Juárez Espinoza (tseltal) es traductora del tseltal al español y compiladora de cuentos, leyendas, relatos y otras formas de conocimiento de su gente. Isabel también es actriz, tal vez la primera actriz tseltal de los Altos de Chiapas. Ha publicado una pieza de teatro, *El hombre y la serpiente,* basada en la tradición oral, donde relata la ardua vida de una familia pobre de campesinos que sacan provecho después de su encuentro con una serpiente parlante *(Los escritores indígenas actuales,* 1992: 112-119). "La mujer maya como fuente de cultura" es otro de sus trabajos, donde describe la importancia histórica que tienen las mujeres en las culturas indias. Ella acude al valor simbólico conferido a las mujeres en los cultos y rituales mayas, así como a su asociación con la creación del cosmos, como lo ha establecido el relato épico del *Popol Vuh.* Las mujeres están conectadas con "nuestra madre la Luna, con Xmukané, la abuela ancestral de la creación de todas las cosas, que forman nuestra carne a partir del maíz [...], con las mujeres del hombre-jaguar, quienes fueron las primeras madres y padres de la nueva humanidad que surgió del maíz".

En opinión de Isabel, la mayoría de las indígenas de su región realiza tareas domésticas y deberes religiosos. Muy pocas son maestras, escritoras o traductoras profesionales. Sin embargo, dice, sin importar su actividad, "la madre es la fuente principal de la cultura [...]. Transmite a diario las bases de todo tipo de conocimiento, empezando con la enseñanza de la lengua madre" ("La mujer maya", 1992). También resalta con entusiasmo el papel tradicional de las mujeres en ayudar a recrear y reproducir la etnicidad. De ahí que la madre no solo sea

> la fuente que preserva los lenguajes originales, sino también los cuentos y las leyendas. Hablando en general, son los pilares de nuestro mundo cultural; participan en danzas y rituales, preservan la vestimenta tradicional, todo lo que significa un conocimiento profundo de las técnicas

> textiles y el simbolismo ancestral (entrevista con Isabel Juárez Espinosa, 13 de noviembre de 1992, Ixmiquilpan).

Al igual que otras escritoras, insiste en escribir en su propia lengua: "Nunca imaginé que podría escribir en mi lengua. La hablo, pero nunca la he visto escrita porque en la escuela no nos enseñaron a escribirla".

El hincapié otorgado al papel que desempeña la madre como proveedora ejemplar de identidad en dicha etapa de redescubrimiento étnico y reivindicación se halla presente en este capítulo como preocupación común de otras escritoras.

Alvina Gómez López (tseltal) tiene una agenda similar. Su trabajo "La mujer indígena ante la nueva vida" ofrece una visión completa de la vida social, familiar y cultural de las indígenas. Se trata también de una exhortación dirigida a sus contrapartes femeninas y expone las múltiples presiones externas y hostilidades derivadas de la sociedad no india. Muestra una predilección por destacar la importancia cultural de las mujeres y argumenta que deberían amar y proteger la riqueza de su herencia cultural: "Las mujeres son el bastión de nuestra identidad como indígenas; nuestro papel es de portadoras y transmisoras de nuestras lenguas y costumbres" (entrevista con Alvina Gómez López, 12 de noviembre de 1992, Ixmiquilpan).

Rosa Ramírez Calvo (tzotzil) tiene una agenda de renovación relacionada con el redescubrimiento de su cultura. Sus trabajos reflejan interés en los símbolos de la fertilidad y vincula el origen del mundo con la creación de la mujer. Se trata de un tema recurrente en los escritos indios con su concepción central de la naturaleza como eje de la vida, en su caso ejemplificado en el documento "La mujer indígena como creadora y portadora de la cultura".

La obra de María Roselia Jiménez Pérez (tojolabal) está motivada por el deseo de recuperar la originalidad de su lengua, dado el grado extremo de la castellanización: "Siento la necesidad de penetrar profundamente en la región tojolabal y tener la capacidad de recuperar su originalidad autóctona" (entrevista con M. R. Jiménez Pérez, 14 de noviembre de 1992, Ixmiquilpan). Que más mujeres se capaciten como escritoras y se difunda la importancia cultural de las mujeres

son otros de sus propósitos: "Somos una minoría. Creo que es un reto para nosotras, hablar y convencer a otras mujeres de que se conviertan en hablantes de sus propios pensamientos". En "El oficio de escribir" argumenta, desde una posición centrada en lo étnico, que los indígenas deben escribir y difundir su propia cultura. Al hacerlo, parece que resaltara algunas preocupaciones recientes que se basan en la (re)apropiación y auto-interpretación de herencias culturales:

> Un escritor ajeno a nuestro mundo nunca tendrá la capacidad de condensar la verdadera realidad que hemos vivido; nunca podrá entender nuestro lenguaje y su relación con la naturaleza, nunca podrá interpretar la belleza espiritual que posee nuestra cultura sabia y milenaria ("El oficio de escribir").

La última escritora maya que nos ocupa aquí es María Luisa Góngora Pacheco. Su obra también gira alrededor de la importancia de iniciar la escritura en lenguas nativas y llevar a cabo actividades renovadoras similares que hagan hincapié en la antigüedad cultural de la península de Yucatán. Esta escritora ofrece aspectos interesantes en la construcción de identidades localizadas. Por ejemplo, en su trabajo "Mujer indígena: ceiba central de un hogar y de un pueblo", se refiere a una cuestión aún sin resolver: ¿de dónde aprenden los indígenas lo antiguo? "Muy fácil, de nuestras madres y abuelos". Para las escritoras indígenas puede ser muy "fácil" identificar las representaciones de sus arquetipos étnicos (por ejemplo: la madre, la naturaleza, la tierra). La familia sigue siendo la representación del ambiente idealizado para la recreación y sobrevivencia de las culturas indígenas. Así, señala que la cultura maya tiene un rango limitado de expresión que se circunscribe a la familia extensa y a la comunidad, y depende de esas instituciones base para su reproducción: "La mejor maestra de los indios es su madre: ella sabe todo lo que nos interesa como indígenas. En el mundo maya, las mujeres tienen el deber de generar la conciencia de todo lo que poseen los hombres" ("Mujer indígena", 1992).

En un contexto donde las enseñanzas de la mujer/madre parecen ser adecuadas para proporcionar al individuo la única información importante que da continuidad a una identidad distintiva y localizada, la socialización inducida por las instancias educativas es de impor-

tancia limitada. No es de sorprender tal situación ni resulta motivo de controversia; para parafrasear a Gellner, hay una diferencia educativa entre el habitante nuer y el ciudadano de Sudán. Lo que ha merecido inaugurar un nuevo campo de investigación, lejos de modelos convencionales de asimilación, es la revelación explícita de pensamientos indígenas, así como la habilidad de comunicarlos por escrito.

Góngora Pacheco también proporciona algunas estimulantes ilustraciones literarias que parten de sus esfuerzos instrumentales para recrear las identidades indígenas. Su trabajo va más allá de una mera renovación y comienza a utilizar recursos imaginativos con el fin de crear un estilo personal. El párrafo siguiente muestra un enlace entre la percepción del espacio y las acciones de la vida cotidiana, un vínculo captado en la confección que realizan las indígenas de la prenda tradicional, el *huipil:*

> Como escritora, pienso que un rayo de luz creó el huipil, el que simboliza la blancura de la tela. La parte del cuello está dividida en cuatro sectores, que significan los cuatro puntos cardinales de los cuales surge el centro, que es nuestra cabeza (entrevista con María Luisa Góngora Pacheco, 13 de noviembre de 1992, Ixmiquilpan).

El objetivo de este capítulo, después de examinar la obra que realizan las escritoras sobre sus etnias, ha sido mostrar su contribución intelectual al crear un nexo en el pensamiento indígena tal como se representa en las tradiciones orales en condiciones modernas, y el uso de la palabra impresa. Se trata, tal vez, de una nueva perspectiva, de la cual se puede apreciar la sobrevivencia de las ideas indígenas expresadas en la formulación de un discurso cultural de defensa política, que está ayudando a recuperar tanto el predicamento como las glorias de las culturas indias, a las que se les ha atribuido un elemento romántico.

A pesar de las presiones de asimilación que entraña la construcción de una nación mestiza y que resulta en la disminución de las etnicidades, aún sobreviven muchas voces indígenas que parecen decir: no estamos muertos, y nuestros pasados están lejos de ser definitivamente enterrados.

Las etnicidades dentro de las naciones-Estado están experimentando una etapa de revaluación. La visibilidad actual de la etnicidad es resultado de esfuerzos instrumentales de las elites de los pueblos indígenas para recuperar el control de sus recursos culturales. Y tal posesión corre paralela con el acceso a la tecnología, la existencia de una generación de indígenas educados y el apoyo financiero de las instituciones. En la redacción del discurso de la defensa cultural y la autoprotección, las indígenas están ganando un lugar por sus contribuciones a la construcción de conceptos e imágenes positivos de identidades indígenas contemporáneas que se basan en la continuidad histórica, en la conciencia de su antigüedad y en el sentido de pertenencia a sus territorios locales.

Conclusión

Este libro ha explorado el proceso de construcción de una identidad nacional en una sociedad de múltiples etnias. El estudio del caso mexicano requería tres niveles de análisis. El primero es cívico, en especial un proyecto de nacionalismo cultural oficial. Según esta política, la educación obligatoria para todos los ciudadanos, organizada bajo el monopolio del Estado mexicano, es mandato de los principios constitucionales y desempeña un papel prominente para difundir el nacionalismo de Estado. El segundo se refiere a las mitologías étnicas y cívicas derivadas de la cultura e historia de la nación, que constituyen los recursos de los que se han apropiado las políticas culturales del Estado. Dichas contiendas —que demuestran los modelos comparativos de Ernst Gellner y Anthony D. Smith, presentados en el capítulo 1— resultan aplicables y complementarias para estudiar el nacionalismo contemporáneo de México. En el tercer nivel, las opiniones y percepciones de los indígenas educados en relación con el discurso nacionalista ofrecen información empírica significativa para valorar el estudio teórico de la identidad nacional mexicana.

Los grupos de indígenas educados que he analizado adoptaron una posición crítica en relación con los temas culturales y mitos de la integración nacional. A fin de evaluar adecuadamente el discurso crítico indio, es conveniente plantear dos preguntas: ¿persiste el pasado étnico a pesar de la modernización?, y ¿puede caracterizarse el nacionalismo mexicano como un proyecto fallido porque no ha conseguido erradicar las identidades étnicas localizadas?

Una manera de evaluar la mexicanidad derivada del aztequismo y mestizaje surge a partir de opiniones de profesionales indígenas, analizadas en el capítulo 7. Este grupo manifestó con toda claridad su falta de interés en los mitos oficiales. El mito central, la fundación de México-Tenochtitlán y el simbolismo asociado, es étnicamente legítimo, pero carece de elasticidad, alcance o adaptabilidad que permita abarcar las culturas del sur del país.

El grupo de profesionales demostró la importancia y sobrevivencia de sus propias mitologías, al expresar un cierto desinterés, y hasta extrañeza, en el simbolismo difundido por el Estado. Los entrevistados expresaron la convicción de que la historia y la cultura del mestizo son fenómenos recientes si se comparan con la mitología de sus orígenes étnicos. Sin embargo, este resultado, que evoca conceptos primordiales de origen, debe entenderse en función de respuestas individuales y no como si fuera información expresada por las colectividades étnicas con las que los individuos se identifican.

Las opiniones recibidas de los profesionales también son críticas respecto de las ideas de "heroísmo" entretejidas en la urdimbre de la cultura nacional. Si bien la historiografía resalta el pasado étnico del presidente Benito Juárez, el héroe indio del republicanismo, él no llevó a cabo nada positivo según la percepción de los informantes. Una de las razones más importantes que aducen es que la supuesta indianidad de Juárez ha servido al desarrollo histórico de la sociedad nacional y no de las localidades étnicas.

El manejo de la información étnica que facilita la permanencia de la identidad india —estudiada en el capítulo 3— revela los siguientes resultados: los profesionales han estado comprometidos en proyectos de reivindicación étnica (o tienen ideas y propuestas de cómo empezar) utilizando los medios de comunicación, indicador metodológico utilizado en el presente estudio para medir la autopercepción de la indianidad. Se trata de un resultado significativo que muestra el estado de la conciencia étnica de los profesionales indios, expresado en el deseo de construir imágenes positivas de sí mismos y tener la posibilidad de transmitir dichas imágenes a toda la nación; trabajar en la cohesión interna de los grupos étnicos y la

importancia de reconocer el poder que tienen las mitologías para reivindicar la permanencia de las culturas indias.

Muchas propuestas relativas a la reivindicación de la "subjetividad" étnica (memoria histórica, mitología), promovidas por organizaciones de maestros indios y discutidas a partir del capítulo 7, revelan que no es posible recuperar una información étnica intacta de la época prehispánica de las localidades, aldeas y pueblos, en la medida en que dicho conocimiento ha sido severamente erosionado. A pesar de los deseos individuales de un renacimiento cultural, los pueblos indios de la actualidad enfrentan un gran reto en localizar las fuentes de su etnocentrismo.

Las opiniones de los estudiantes indígenas en relación con la aceptación o rechazo de los símbolos nacionales de integración (también estudiados en los capítulos 7 y 8) se recabaron mediante una encuesta, y los resultados obtenidos no fueron muy distintos de los del grupo de profesionales. Los estudiantes expresaron un sentimiento de extrañeza e incertidumbre cultural respecto del mito del mestizo. Ambos grupos de estudiantes tuvieron dificultad para detallar las ventajas del mestizaje o alguna contribución positiva a sus modos indígenas de vida que pudieran derivarse de su adopción y emulación.

En el capítulo 8 fue interesante corroborar también el hecho de que los estudiantes no tenían suficiente conocimiento sobre los fundamentos culturales (es decir, aztequismo y mestizaje) que justifican la agenda de una nación única. Sin embargo, la mayor parte de la muestra arroja información positiva en relación con las tradiciones cívicas que recuerdan el proceso de formación del Estado (por ejemplo, héroes civiles y rituales públicos). La información étnica y cívica se transmite mediante la educación pública, y los resultados obtenidos entre las muestras de estudiantes indígenas validan la difusión de los temas culturales del nacionalismo integracionista.

Los indígenas educados han construido un discurso crítico en tomo al nacionalismo oficial, y aún persisten algunas expresiones de identidad étnica, si bien tales manifestaciones de identidad de ninguna manera han cristalizado en un proyecto etno-político que busque la separación del Estado central. De hecho, ninguna de las organizaciones de profesionales e intelectuales estudiados aquí ha

hecho demandas claras que pongan en tela de juicio la autoridad del Estado. Sus demandas y movilizaciones están dirigidas a encontrar los canales adecuados dentro de la burocracia del Estado en donde sus propios proyectos de reivindicación cultural (una renovación proto-nacionalista dentro del Estado) encuentren un lugar, así como el manejo de sus asuntos étnicos (por ejemplo, el resurgimiento lingüístico del maya-yucateco). Las culturas indígenas están ganando fuerza cultural, visibilidad y reconocimiento, pero en la actualidad esto no necesariamente entraña el deseo de separarse del Estado. En esta línea de argumentos, el capítulo 10 proporcionó los puntos de vista contemporáneos, que muestran la obra literaria reciente creada por escritoras indígenas, con el fin de proporcionar las bases para valorar el uso de la modernidad por parte de las escritoras indígenas.

¿Puede el nacionalismo mexicano ser reconocido como un proyecto consumado de integración? ¿Han sido o no erradicadas las identidades étnicas? Desde esta perspectiva he sostenido que persiste el pasado étnico. En este libro se han discutido también dos temas relacionados con el manejo de la educación por parte del Estado: primero, la consideración de la brecha que existe entre las instalaciones educativas de la sociedad dominante comparadas con las de las localidades indias; y, segundo, el reconocimiento del sesgo en la información cultural implícito en su contenido educativo.

La infraestructura inadecuada, el financiamiento y la aptitud técnica de la burocracia educativa pueden reducir la difusión efectiva del nacionalismo mexicano dentro de las zonas indígenas. La evidencia que se muestra en el capítulo 4 indica que el sistema escolar del Estado en la década de 1980 estaba lejos de uniformar a las poblaciones de mestizos e indígenas: 13.5 millones (79.19%) de supuestos estudiantes mestizos y urbanos inscritos en el sistema de educación pública, que contrasta con las cifras oficiales de solamente 380 000 estudiantes indígenas (41%) del total de la población india de 10 millones, quienes reciben una educación limitada en las llamadas, de manera oficial, "escuelas de tiempo parcial" en las zonas rurales.

Los conflictos internos de 1991, que reflejan la compleja expansión de los servicios educativos (es decir, la elite tecnócrata y el

sindicato de profesores), han interrumpido la secuencia iniciada en 1960 de proporcionar una información nacionalista homogeneizada, así como la alfabetización básica mediante la aportación de los libros de texto en todo el país. Sin embargo, en mi opinión, es más importante resaltar un problema básico que todavía prevalece en lo referente a decidir cuál debiera ser el contenido apropiado de los libros de texto. En este sentido resulta pertinente la discusión sobre la indianidad. La mayoría de los 60 estudiantes de la muestra estaba razonablemente familiarizada con los libros de texto (es decir, cuidadas ilustraciones del nacionalismo mexicano). Debo concluir, al evaluar la estrategia de integración del Estado, que el nacionalismo ha surtido efecto de la siguiente manera:

Con base en las opiniones de la cantidad limitada de estudiantes indios que han recibido capacitación profesional, puede decirse que no han rechazado la gran ventaja moderna de tener acceso a la alfabetización, los conocimientos básicos, el bilingüismo y los libros de texto gratuitos. Lo anterior lleva a la conclusión de que Gellner está absolutamente justificado en sostener que la educación monopolizada por el Estado es, sin duda, un recurso competente y fundamental que proporciona a las sociedades la comunicación uniforme en la progresión del nacionalismo y, tal vez, la igualdad. Sin embargo, los estudiantes mismos han adoptado una posición crítica, con comentarios como: "los libros no reflejan los componentes de la vida de los indígenas en la actualidad", se refieren a la 'vida de los indígenas' como una situación del pasado", "las interpretaciones difundidas de la historia y cultura de los indios son dañinas y estereotipadas", "estimulan la difusión del prejuicio español del mestizo". En resumen, su crítica principal, y de gran importancia, está dirigida a la formulación cultural oficial, la cual excluye a los "indios vivos", a quienes se anima a formar parte de la nación.

El argumento de Gellner sobre el nacionalismo, por otro lado, enfrenta un alto grado de dificultad al sostener su ruptura con el pasado, según lo establece Smith. ¿No es cierto que el pasado cultural de toda nación es un asunto sin resolver y profundamente contradictorio? En este libro se dan evidencias que muestran la manera como el Estado ha utilizado la indianidad para aportar una cultura única para la nación, mientras que, paradójicamente, socava la diferencia-

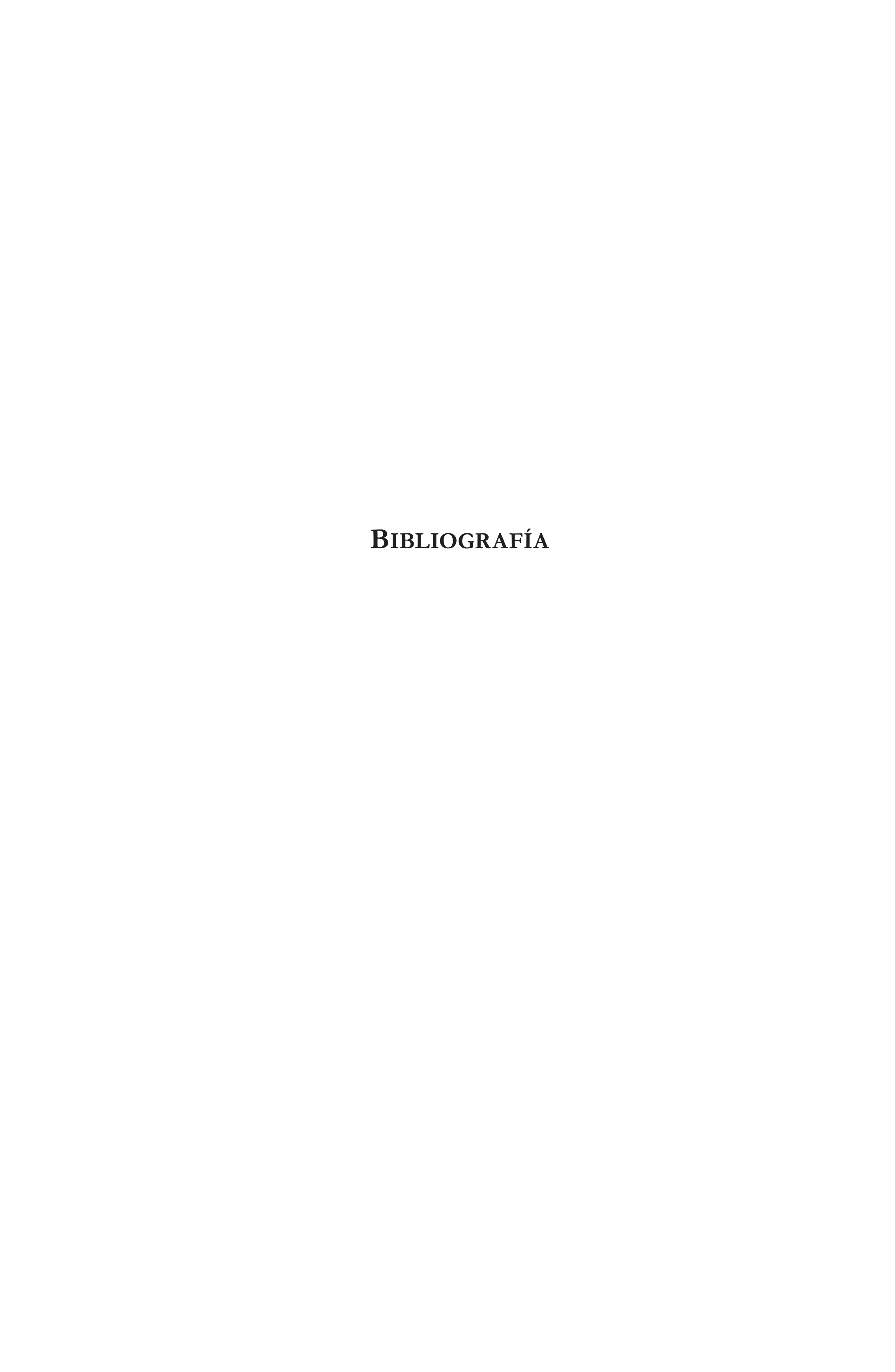
ción étnica y promueve la asimilación de las culturas indias. A partir del análisis del capítulo 6, se desprenden las siguientes consecuencias: el indigenismo, como política del Estado que guía la incorporación ideológica y práctica de los indígenas hacia la corriente nacional, ha enfrentado replanteamientos y críticas continuos tanto de la academia como de los pueblos indígenas mismos, dada la imposibilidad práctica de alcanzar la uniformidad cultural y lingüística, repetidos una y otra vez en las políticas de construcción de la nación.

A partir de tales replanteamientos, han surgido nuevas formas de indigenismo. Una que llama la atención es que el Estado busca revivir las lenguas y literatura indígenas, cooptar a los escritores indígenas y a otros profesionales, e introducir disposiciones constitucionales que permitan la expresión de la multietnicidad (artículo 4). Es posible distinguir dos tendencias a partir de la disputa por los recursos culturales. Una es la restricción del Estado a cualquier posibilidad que signifique el desarrollo de un auto-gobierno cultural y, en última instancia, político. La segunda se refiere al agotamiento de dos pilares culturales del nacionalismo oficial: el modelo mestizo y el indigenismo, los cuales están siendo remplazados gradualmente por un discurso que aborda la pluralidad de las culturas, en vez de perpetuar la estrecha fórmula del mestizo en tanto que no se trata de un fenómeno sociológico actualizado, sino de un mito nacional que ha contribuido a la marginación cultural de los pueblos indios.

En el capítulo 7 se establece que, a partir de la década de 1970, las propuestas ideológicas dirigidas a confrontar o rectificar las políticas estatales de asimilación y unidad lingüística han dado como resultado dos avances sustanciales: la producción intelectual indígena de una "política india" lograda por esfuerzo propio en oposición al indigenismo de Estado, y la capacitación profesional para un estrato de la *intelligentsia* indígena. Sin embargo, estas formas de respuesta organizada entrañan una desventaja significativa para lograr los objetivos culturales de los indígenas, puesto que los autores de estos programas y movilizaciones han propuesto que los indígenas participen en la burocracia nacional, y esto los ha expuesto a la coerción y reclutamiento por parte de diversas instancias oficiales dentro del contexto de la política contemporánea.

La modernización y el nacionalismo han desencadenado la movilidad social ascendente, han aportado educación y han facilitado el acceso a las innovaciones tecnológicas y de comunicación entre los grupos hasta ahora marginados. Estas transformaciones han contribuido inesperadamente a renovar la conciencia sobre la etnicidad y a construir un discurso crítico en contra de los temas culturales de integración del Estado-nación. En los tiempos que transcurren, los grupos étnicos no han rechazado su pasado histórico: permanecen unidos a él porque es el reclamo que asegura su supervivencia.

Bibliografía



Libros de Texto

"Decreto Presidencial de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos" (12 de febrero de 1959), en *Mi libro de quinto año,* Historia y civismo. 1964, Talleres de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Primera Colección de Libros de Texto (1960-1970)

1960, *Mi libro de tercer año,* Historia y civismo, 3a. ed., Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, Secretaria de Educación Pública.

1964, *Mi libro de cuarto año,* Historia y civismo, 8a. ed.

1964, *Mi libro de quinto año,* Historia y civismo, 8a. ed.

1964, *Mi libro de sexto año,* Historia y civismo, 8a. ed.

Segunda colección de libros de texto (1970-1990)

1984, *Mi libro de segundo año* (2º grado), 2a. reimpresión, 2a. ed.

1970, *Ciencias sociales* (3er grado)

1988, *Ciencias sociales* (3er grado), 16a. ed.

1982, *Ciencias sociales* (4º grado), 9a. ed.

1982, *Ciencias sociales* (5º grado), 9a. ed.

1988, *Ciencias sociales* (6º grado), 15a. ed.

Tercera Colección de Libros de Texto (1992)

1992, *Mi libro de historia de México* (5º grado)

1992, *Mi libro de historia de México* (6º grado)

Bibliografía general

Abercrombie, Thomas. 1992. "'To Be Indian, to Be Bolivian: 'Ethnic' and 'National' Discourses of Identity". En *Nation-States and Indians in Latin America,* compilado por G. Urban y G. Scherzer, 95-130. Austin: University of Texas Press.

Adams, N. Richard. 1992. "Strategies of Ethnic Survival in Central America". En *Nation-States and lndians in Latin America,* compilado por G. Urban y G. Scherzer. Austin: University of Texas Press.

Agencia Internacional de Prensa Indígena (Aipin). 1992. "Declaración México". First International Meeting of the Indigenous Press, *Revista Etnias,* 10: 21.

Agencia Internacional de Prensa Indígena (Aipin). 1994. "Escritores indígenas emiten opinión sobre el conflicto en Chiapas". *Boletín Aipin,* 10 de enero.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1952. *Memorias del Instituto Nacional Indigenista.* México: Ediciones del Instituto Nacional Indigenista, vol III: *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec.*

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1953. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1957. *El proceso de aculturación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1972a. “El fin del indigenismo no es el indígena: es México”. *El Día,* 8 de diciembre.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1972b. “Comentario de algunas posiciones sobre la situación del indio”. transcripción de una copia mecanuscrita, San Cristóbal Las Casas, 3 de noviembre. En *La quiebra política de la antropología social en México (antología de una polémica)*, compilado por Carlos García Mora y Andrés Medina, 165-169, 1986. México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 2.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1975a. “El indigenismo y la antropología comprometida”. En *Obra polémica,* introducción de Ángel Palerm, 177-212. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1975b. “Etnocidio en México: una denuncia irresponsable”. *América Indígena,* 35, 2, abril-junio: 405-418.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1979. *Regions of Refuge,* Monograph Series 12. Nueva York: Society for Applied Anthropology.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). I976a. “Del I Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”. Vicam, Sonora.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). I976b. “Conclusiones y recomendaciones del Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”. Vicam, Sonora.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). I977a. “Declaración de principios y programa de acción”.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1977b. “Informe del Segundo Encuentro Nacional”. Ciudad de México.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). I977c. “Carta leída por el Comité

Ejecutivo Nacional de la ANPIBAC al presidente de la República, en los Pinos". Ciudad de México, diciembre.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1979. "Guía de entrevista".

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1980a. "Convocatoria a la Primera Asamblea Nacional". ciudad de México.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1980b. "Informe de la Primera Asamblea General de ANPIBAC". 16-18 de mayo, ciudad de México.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1980c. "Informe del Comité Ejecutivo Nacional de ANPIBAC, presentado al Primer Congreso Nacional". Ixmiquilpan, Hidalgo.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1981a. *La ANPIBAC y su devenir político,* Introducción de Natalio Hernández, 2a. ed. 1987.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1981b. "Respuestas del Subsecretario de Educación Básica sobre el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural y Otros".

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1982a. "Política educativa cultural de los grupos étnicos de México". Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y ANPIBAC, septiembre.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1982b. "Comunicado al país". Primer Congreso Nacional Extraordinario de Tuxtepec, México, 10-12 de enero.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (ANPIBAC). 1983. "Convocatoria al

Segundo Congreso Ordinario Nacional". Ciudad de México, 5 de septiembre.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1986. "Informe de la Tercera Asamblea Ordinaria de Nacionalidades". Ciudad de México.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1987a. "Convocatoria a la Tercera Asamblea de Nacionalidades". Ciudad de México, 22-24 de enero.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1987b. "Convocatoria al Tercer Congreso Ordinario de Nacionalidades". Ciudad de México Portes Gil, junio.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1987c. "Editorial: por la unidad y desarrollo de los pueblos indios". *Revista Etnias*, 1.

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil (anpibac). 1988. "Convocatoria al Seminario sobre Desarrollo Étnico". Zapotitlán, Sinaloa, 18-20 de mayo.

Anderson, Benedict. 1990. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism,* 6a. ed. Londres: Verso.

Anna, Timothy E. 1978. *The Fall of the Royal Government in Mexico City*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Arias Pérez, Jacinto. 1991. *El mundo numinoso de los mayas: estructura y cambios contemporáneos,* 2a. ed. Tuxtla Gutiérrez: Instituto Chiapaneco de Cultura.

Arias Pérez, Jacinto (comp.). 1994. *El arreglo de los pueblos indios: la incansable tarea de reconstitución*. Tuxtla Gutiérrez: Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura.

Arizpe, Lourdes. 1987. *Migración, etnicismo y cambio económico*. México: El Colegio de México.

Armstrong, John A. 1982. *Nations before Nationalism*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Aron, Raymond. 1979. *El opio de los intelectuales*. Buenos Aires: Ediciones Siglo xx.

Arrom, José Juan. 1953. "Criollo: definición y matices de un concepto". *Revista Colombiana de Folklore,* 2 de junio: 11-22.

Bailey, David. 1974. *Viva Cristo Rey! The* Cristero *Rebellion and the Church-State Conflict in Mexico.* Austin: University of Texas Press.

Ballinger, Christina. 1993. "Culture Clash". *Museums Journal,* agosto: 25-32.

Barabas, Alicia, y Miguel Bartolomé. 1973. "Hydraulic Development and Ethnocide: The Mazatec and Chinantec People of Oaxaca". International Work Group for Indigenous Affairs, Copenhague, Document 15, pp. 1-20, también en *Critique of Anthropology.* Londres (primavera de 1974): 74-92.

Barre, Marie-Chantall. 1988. *Ideologías indigenistas y movimientos indios,* 3a. ed. México: Siglo xxi.

Barth, Frederick. 1969. *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little Brown.

Bartolomé, Miguel Alberto. 1979. "Conciencia étnica y autogestión indígena". En *Indianidad y descolonización en América Latina,* Documento de la Segunda Conferencia de Barbados. México: Nueva Imagen.

Bartra, Roger. 1974. "El problema indígena y la ideología indigenista". *Revista Mexicana de Sociología,* 36, 3 (julio-septiembre): 459-482.

Basauri, Carlos. 1940. *La población indígena de México,* 3 vols. México: Secretaría de Educación Pública.

Basave Benítez, Agustín. 1992. *México mestizo: análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bautista, Genaro. 1988a. "Una huelga de hambre sostenida por hambrientos". *Revista Etnias,* 2: 13-15.

Bautista, Genaro. 1988b. "¿Reunión o justificación de la política indigenista?". *Revista Etnias,* 3: 6.

Bautista, Genaro. 1988c. "Indígenas indigenistas". *Revista Etnias,* 3: 10.

Bautista, Genaro. 1993. "Se escuchan las voces del silencio". *La Jornada Semanal,* núm. 194, 28 de febrero: 15.

Benítez, Fernando. 1968. *Los indios de México,* 3 vols. México: Era.

Benítez, Fernando. 1984. *Los primeros mexicanos*. México: Era.

Beyer, Hermann. 1942. "The Original Meaning of the Mexican Coat of Arms". *El México antiguo: Revista Internacional de Arqueología, Etnología, Folklore, Prehistoria, Historia Antigua y Lingüística Mexicanas,* núm. 1-2.

Bierhorst, J. 1990. *The Mythology of Mexico and Central America*. Nueva York: W. Morrow.

Blanco, José Joaquín. 1977. *Se llamaba Vasconcelos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Blanksten, I. George. 1976. "Political Groups in Latin America". En *Political Change in Underdeveloped Countries: Nationalism and Communism*, compilado por John H. Kautsky, 140-166. Nueva York: Robert E. Krieger.

Blea, Irene I. 1992. La Chicana *and the Intersection of Race, Class and Gender*. Nueva York: Praeger.

Boege, Eckart. 1988. *Los mazatecos ante la nación: contradicciones de la identidad étnica en el México actual*. México: Siglo XXI.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1979. "Las nuevas organizaciones indígenas". En *Indianidad y descolonización en América Latina,* Documentos de la Segunda Conferencia de Barbados. México: Nueva Imagen.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1981. *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Nueva Imagen.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1987. *México profundo: una civilización negada.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Secretaria de Educación Pública.

Bonfil Batalla, Guillermo. 1991. *Pensar nuestra cultura: ensayos*. México: Alianza Editorial.

Bonilla, Heraclio. 1978. "The Indian Peasantry and 'Peru' during the War with Chile". En *Resistance, Rebellion and Consciousness in the Andean Peasant World*, compilado por S. Stern, 213-219. Madison: University of Wisconsin Press.

Booth, George C. 1941. *Mexico's School-Made Society*. Stanford: Stanford University Press.

Brading, David. 1973. *Los orígenes del nacionalismo mexicano.* México: SepSetentas. Edición en inglés. 1985: *The Origins of Mexican Nationalism*. Cambridge: Centre of Latin American Studies, Cambridge University.

Brading, David. 1983. "Classical Republicanism and Creole Patriotism: Simon Bolivar (1783-1830) and the Spanish American Revolution". Bicentennial lecture, 18 de mayo, Centre of Latin American Studies, Cambridge University.

Brading, David. 1988. "Manuel Gamio and Official Indigenism in Mexico". *Bulletin of Latin American Research,* 7, 1: 75-89.

Brading, David. 1991. *The First America: The Spanish Monarchy. Creole Patriots and the Liberal State* 1492-1866. Cambridge: Cambridge University Press.

Britton, A. John. 1970. "Indian Education, Nationalism and Federalism in Mexico 1910- 1911". *Americas,* 32: 445-458.

Brooke, Nigel y John Oxenham. 1980. *The Qualtty of Education in Mexican Rural Primary Schools.* Education Report 5, Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex.

Brotherston, Gordon. 1979. *Image of the New World: The American Continent Portrayed in Nattive Texts.* Londres: Thames and Hudson.

Brotherston, Gordon. 1994. "La Malintzin de los códices". En *La Malinche: sus padres y sus hijos*, compilado por Margo Glantz, 13-29. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Burgos, Elizabeth. 1988. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia,* 4a. ed. México: Siglo XXI.

Burkett, Elinor C. 1978. "Indian Women and White Society". En *Latin American Women: Historical Perspectives,* compilado por A. Lavrín. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Cadenhead, E. Ivie, Jr. 1975. *Benito Juárez y su época: ensayo histórico sobre su importancia*. México: El Colegio de México.

Calvo, Beatriz, y Laura Donnadieu. 1982a. "El dificil camino de la escolaridad: el maestro indígena y su proceso de formación". Publicación núm. 55, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Calvo, Beatriz, y Laura Donnadieu. 1982b. *La formación profesional de los maestros indígenas del Estado de México: caso de capacitación diferencial.* México: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

Campbell, Howard *et al.* (comps.). 1993. *Zapotec Struggles: Histories, Politics and Representation from Juchitán, Oaxaca.* Washington, D. C.: Smithsonian Institution Press.

Cárdenas, Lázaro. 1940. "Los indígenas, factor de progreso". Sesión inaugural del Primer Congreso Indigenista Interameircano, 14 de abril, Pátzcuaro, Michoacán. En *La antropología social aplicada en México,* compilado por Juan Comas, 132-142. 1964. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Cárdenas, Lázaro. 1978. *Lázaro Cárdenas: mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940,* 2 vols. México: Siglo XXI.

Carrera Stampa, Manuel. 1960. "Proyección del emblema nacional". *Memorias y Revista de La Academia Nacional de Ciencias,* vol. 54, núms. 1-2.

Carreras, Mercedes. 1989. "Pormenores del trabajo de las mujeres en la academia". En *Fuerza de trabajo femenina urbana en México: participación económica y política*, coordinado por Jennifer Cooper, Teresita de Barbieri, Teresa Rendón, Estela Suárez y Esperanza Tuñon. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Caso, Alfonso. 1946. "El águila y el nopal". *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia,* vol. 5, núm. 2.

Caso, Alfonso. 1948. "Definición del indio y lo indio". *América Indígena,* 8, 4 de octubre, pp. 239-247.

Caso, Alfonso. 1952. "El ombligo de la luna". En *Tlatoani*. Mexico: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Caso, Alfonso. 1962. *Los centros coordinadores indigenistas*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Caso, Alfonso. 1978. *El pueblo del Sol,* 3a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Caso, Antonio. 1924, *Obras completas*, vol. 9: *El problema de México y la ideología nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Caso, Antonio. 1958. "¿El indio mexicano es mexicano?". En *Indigenismo*, 95-105. México: Instituto Nacional Indigenista.

Castillo, Adelaida del (comp.). 1990. *Between Borders: Essays on* Mexicana/Chicana *History.* Encino, California: Floricanto.

Cástula, Elpidia. 1990. "Desalojo y etnocidio: algo cotidiano". *Revista Etnias,* 7: 31-32.

Ceniceros, José Ángel. 1962, *Glosas constitucionales, históricas y educativas.* México: Atisbos.

Chatterjee, Partha. 1986. *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse*. Tokyo: Zed Books for the United Nations University.

Claro Moreno, G., y A. M. Botro Gazpar. 1982. "¿Qué somos los maestros bilingües en el *Valle del Mezquital?*". *Etnolingüística,* 1, Instituto Nacional Indigenista y Secretaría de Educación Pública.

Clavijero, Francisco Javier. 1964. *Historia antigua de México,* 2a. ed., Mariano Cuevas (comp.). México: Porrúa. Edición original, *Storia antica del Messico,* 4 vols., C. Bisiani (comp.). Cesena, Italia, 1780.

Colley, Linda. 1992. *Britons Forging the Nation 1707-1837*. Londres: Pimlico.

Collini, Stefan. 1991, *Public Moralists: Politícal Thought and Intellectual Life in Britain*. Nueva York: Oxford University Press.

Comas, Juan. 1953. *Ensayos sobre indigenismo.* Prólogo de Manuel Gamio. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Comas, Juan. 1964. *La antropología social aplicada en México: trayectoria y antología*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

Conaculta, 1992. *Proyectos Especiales de Arqueología.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Connerton, Paul. 1992. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.

Connor, Walker. 1972. "Nation-building or Nation-destroying?" *World Politics, 24:* 319-355.

Connor, Walker. 1973. "The Politics of Ethno-nationalism". *Journal of International Affairs,* 27: 1-2l.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 1985. México: Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, Talleres del Complejo Editorial Mexicano.

Cook, Sherbune, y Woodrow Borah. 1963. *The Aboriginal Population of Central Mexico on the Eve of the Conquest*. Berkeley: University of California Press.

Cooper, J. C. 1978. *An Illustrated Encylopaedia of Traditional Symbols*. Londres: Thames and Hudson.

COPLAMAR. 1985. *Necesidades esenciales en México: Educación,* 3a. ed. México: Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) y Siglo XXI.

CORONADO, Gabriela. 1984. "La madre otomí: dudoso acceso a la castellanización". En *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, compilado por G. Coronado *et al*. México: Secretaría de Educación Pública, Cultura.

CORRIGAN, Philip, y Derek Sayer. 1985. *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.

CORTÉS, Hernán. 1969. *Cartas de relación*. México: Editorial Porrúa, núm. 7.

COVARRUBIAS, Miguel. 1961. *El águila, el jaguar y la serpiente*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CRUZ HUAHUICHI, Clemente. 1981. "Acción educativa para el medio indígena". Chihuahua: Secretaria de Educación Pública y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil, "Plan Chihuahua".

CRUZ TITO, Filomena. 1989. "Mujer, voz y montaña". *Revista Etnias,* 6: 22-24.

CRUZ, Víctor de la. s./f. "Canciones zapotecas de Tehuantepec". En *Notes upon the Ethnography of Southern Mexico, 1901-1903,* compilado por Frederick Starr. Proceedings of the Davenport Academy of Sciences, 9, Davenport, Indiana.

CRUZ, Víctor de la. 1980. "El idioma como instrumento de opresión y arma de liberación". *Guchachi'Reza,* 4: 5-7.

CRUZ, Víctor de la. 1983a. *Corridos del Istmo,* Oaxaca, Juchitán.

CRUZ, Víctor de la. 1983b. *La flor de la palabra.* México: Culturas Populares y Premiá Editora.

CRUZ, Víctor de la. 1983c. "Rebeliones indígenas en el Istmo de Tehuantepec". *Cuadernos Políticos,* 38: 55-71.

CRUZ, Víctor de la. 1984. "Hermanos o ciudadanos: dos lenguas, dos proyectos políticos en el Istmo". *Guchachi 'Reza,* 21: 18-24.

"Cuadro comparativo de los Acuerdos de San Andrés, firmados entre el gobierno y el EZLN el 16 febrero de 1996". <*http://www.physics.mcgill.ca/oscarh*>.

CUEVAS, Mariano. 1921. *Historia de la iglesia en México,* vol. 4. México: Imprenta del Asilo Patricio Sanz.

CUEVAS COB, Briceida. 1995. *El quejido del perro en su existencia.* Chetumal: Cuadernos de la Casa Internacional del Escritor, Instituto Quitanarroense de la Cultura.

DAVIS, H. B. 1978. "Towards a Marxist Theory of Nationalism". *Monthly Review.*

D' AZAMBUJA, Gabriel. 1908. *What Christianity Has Done for Women?,* traducción de Philip Gibbs. Londres: Catholic Truth Society.

"Declaración México 1992". Primer Encuentro Internacional de Prensa Indígena, *Revista Etnias,* 10: 21.

DGEI-SEP. 1988. *Prontuario de estadística educativa indígena.* México: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

DEUTSCH, K. 1966. *Nationalism and Social Communication,* 2a: ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. 1974. *Historia de la conquista de la Nueva España.* México: Editorial Porrúa, Colección "Sepan cuantos…". núm. 5.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. 1985. *La cuestión étnico-nacional.* México: Línea.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. 1992. "Cuestión étnica, Estado y nuevos proyectos nacionales". En *El nacionalismo en México,* compilado por Elio C. Noriega, 283-313. Zamora: El Colegio de Michoacán.

DRUCKER-BROWN, Susan (comp.). 1982. *Malinowski in Mexico.* Londres: Routledge.

DURÁN, Leonel. 1988. "Pluralidad y homogeneidad cultural". En *Política cultural para un país multiétnico,* compilado por Rodolfo

Stavenhagen y Margarita Nolasco, 37-45. México: Secretaría de Educación Pública.

Durand Flores, Luis. 1973. *Independencia e integración en el plan político de Túpac Amaru*. Lima: plu Editor.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (ezln). 1994. *Documentos y comunicados.* Prólogo de Antonio García de León; crónicas de Elena Poniatowska y Carlos Monsiváis. México: Era.

Emery, Sarah. 1984. *Mexican Education: An Annotated Bibliography,* Public Administration Series, Bibliography núm. 1485. Monticello, Illinois: Vanee Bibliographies.

"Escritores indígenas emiten opinión sobre el conflicto en Chiapas". *Boletín Aipin,* 10 de enero de 1991.

Los escritores indígenas actuales. 1992. Prefacio de Carlos Montemayor, 2 vols. México: Fondo Editorial Tierra Adentro.

Farriss, Nancy. 1984. *Maya Society under Colonial Rule, the Collective Enterprise of Survival.* Princeton: Princeton University Press.

Feierman, Steven. 1990. *Peasant Intellectuals: Anthropology and History in Tanzania.* Madison: University of Wisconsin Press.

Florescano, Enrique. 1987. *Memoria mexicana.* México: Joaquín Mortiz.

Franco, Gabriel. 1979a. "Lengua nacional *vs.* lenguas indígenas". Ponencia presentada en la 5a Conferencia Anual de la Sociedad para la Educación e Investigación Intercultural, 7 de marzo, ciudad de México.

Franco, Gabriel. 1979b. "El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación bilingüe bicultural", edición revisada, Dirección General de Educación Indígena, Dirección General de Capacitación del Magisterio y Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil, julio-agosto.

Franco, Gabriel. 1981. "De la educación indígena tradicional a la educación bilingüe y bicultural". En *Utopía y revolución: el*

pensamiento político de los indios de América Latina, compilado por Guillermo Bonfil Batalla, 173-184. México: Nueva Imagen.

FRANCO, Gabriel. 1982. "Los grupos étnicos de México y el Estado mexicano". Mimeo.

FRANCO, Gabriel. 1988a. "Para lograr un país pluriétnico: la autogestión indígena". *Revista Etnias,* 2: 5-6.

FRANCO, Gabriel. 1988b. "Así piensa la DGEI". *Revista Etnias,* 4: 6-7.

FRANCO, Gabriel. 1991. "Política indígena-política indigenista". *Revista Etnias,* 9: 28-29.

FRANCO, Jean. 1994. "La Malinche y el primer mundo". En *La Malinche: sus padres y sus hijos,* compilado por Margo Glantz, 153-167. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

FRIEDLANDER, Judith. 1975. *Being Indian in Hueyapan: A Study of Forced Identity in Contemporary Mexico.* Nueva York: St Martin's.

GAMIO, Manuel. s./f. *Arqueología e indigenismo.* Introducción de Eduardo Matos Moctezuma. México: Instituto Nacional Indigenista.

GAMIO, Manuel. 1916. *Forjando patria: pro-nacionalismo,* 2a. ed. 1960. México: Porrúa.

GAMIO, Manuel. 1922. *La población del Valle de Teotihuacán,* 3 vols. México: Talleres Gráficos de la Nación.

GAMIO, Manuel. 1926. "The Indian Basis of Mexican Civilization". En *Aspects of Mexican Civilization,* compilado por Manuel Gamio y José Vasconcelos, 105-186. Chicago: University of Chicago Press.

GAMIO, Manuel. 1943. "Static and Dynamic Values in the Indigenous Past of America". *American Historical Review,* 23, 3 (agosto): 386-393.

Gamio, Manuel. 1975. *Antología,* Introducción de Juan Comas. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gamio, Manuel. 1987. *Hacia un México nuevo*. México: Instituto Nacional Indigenista.

García Mora, Carlos, y Andrés Medina (comps.). 1986. *La quiebra política de la antropología social en México (antología de una polémica),* 2 vols. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Garibay Kuri, Ángel María. 1965. *Teogonía e historia de los mexicanos: tres opúsculos del siglo XVI*. México: Editorial Porrúa.

Geertz, Clifford. 1963. "The Integrative Revolution: Primordial Sentiments and Civil Politics in the New States". En *Old Societies and New States,* compilado por Clifford Geertz. Nueva York: Free Press.

Gellner, Ernst. 1964. *Thought and Change.* Chicago: University of Chicago Press.

Gellner, Ernst. 1973. "Scale and Nation". *Philosophy of the Social Sciences* 3, 1: 1-17.

Gellner, Ernst. 1981, "Nationalism". *Theory and Society,* 10: 753-776.

Gellner, Ernst. 1982. "The Individual Division of Labour and National Cultures". *Government and Opposition,* 17, 3 (verano): 268-278.

Gellner, Ernst. 1983. *Nations and Nationalism.* Ithaca: Cornell University Press.

Gellner, Ernst. 1987. *Culture, ldentity and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gellner, Ernst. 1992. *Reason and Culture: New Perspectives on the Past.* Oxford: Basil Blackwell.

Gellner, Ernst. 1994. *Encounters with Nationalism.* Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Gibson, Charles. 1960. "The Aztec Aristocracy in Colonial Mexico". *Comparative Studies in Society and History,* 2 (enero): 169-197.

Gilbert, M. Joseph, y D. Nugent (comps.). 1994. *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico.* Durham: Duke University Press.

Glantz, Margo (comp.). 1994. *La Malinche: sus padres y sus hijos*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

Góngora Pacheco, María Luisa. 1992. "La mujer maya de Yucatán". *Nuestra Palabra,* 4 (abril): 10.

Greaves, Cecilia. 1988. "La Secretaría de Educación Pública y la lectura". En Seminario de Historia de la Educación en México, *Historia de la lectura en México,* 338-372. México: El Colegio de México y Ediciones del Ermitaño.

Gruzinski, Serge. 1993. *The Conquest of Mexico: Westernization of lndian Societies, 16th-18th Centuries,* traduccción de E. Corrigan. Londres: Polity Press.

Gutiérrez, Natividad. 1990. "Memoria indígena en el nacionalismo precursor de México y Perú". *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe,* 1, 2 (julio-diciembre): 99-113.

Gutiérrez, Natividad. 1993. "Escritoras mayas". *La Jornada Semanal* 192 (14 de febrero): 14-15.

Gutiérrez, Natividad. 1995. "Miscegenation for Nation-Building: Native and Immigrant Women in Mexico". En *Unsettling Settler Societies,* compilado por N. Yuval-Davis y D. Stasiulius. Londres: Sage.

Gutiérrez, Natividad. 1998. "What the Indians Say about Mestizos: A Critical View of a Cultural Archetype of Mexican Nationalism". *Bulletin of Latin American Research,* 17, 3: 285-301.

Hale, Charles. 1968. *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*. New Haven: Yale University Press.

Hale, Charles. 1989. *The Transformation of Liberalism in Late-Nineteenth Century Mexico*. Princeton: Princeton University Press.

Hall, James. 1974. *Dictionary of Subjects and Symbols of Art,* introducción de K. Clark. Londres: John Murray.

HAMNETT, Brian R. 1991. "Benito Juarez, Early Liberalism, and the Regional Politics of Oaxaca, 1828-1853". *Bulletin of Latin American Research 19*, 1: 3-21.

HAMNETT, Brian R. 1994. *Juarez.* Londres: Longman.

HEATH, Shirley. 1972. *Telling Tongues: Language Policy in Mexico: Colony to Nation.* Nueva York: Teachers College Press.

HENESTROSA, Andrés. 1985. *Los caminos de Juárez,* 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.

HERNÁNDEZ, Gerónimo Auldárico. 1997. "Búsqueda". *La palabra florida,* 1, 2: 1, 18-19.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio. 1978. "La nueva política indigenista". Foro *La nueva política indigenista,* Colegio de Etnólogos y Antropólogos. México, 15 de mayo, pp. 1-20.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio. 1983. "Hacia el reencuentro con nuestra cultura india". En *Educación, etnias y descolonización en América Latina,* vol. II, 1-10. UNESCO.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio. 1988a. "Las organizaciones indígenas, ¿autonomía o dependencia?". En *Instituto Nacional Indigenista: 40 años,* 20-26. México: Instituto Nacional Indigenista.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio. 1988b. *Memoria y destino de los pueblos indígenas.* México: Plaza y Valdés.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio, y Franco Gabriel. 1978. "Los indios y la antropología social". Ponencia presentada en el Congreso Anual de Antropología Aplicada, México, abril.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Natalio, y Franco Gabriel. 1981. "La ANPIBAC y su política de participación". En *La ANPIBAC y su devenir político.* México: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, Asociación Civil.

HERRERA, Flor Marlene. 1997. "La mujer indígena en la preservación de la lengua maya". *La palabra florida* 1,3: 15-16.

HINTON, Thomas B. 1981. "Cultural Invisibility and the Cora". En *Themes of Indigenous Acculturation in Northwest Mexico,* compilado por Thomas B. Hinton y Phil C. Weigand, 1-4. Tucson: University of Arizona Press.

HOBSBAWM, Eric J. 1990. *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth and Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOBSBAWM, Eric J., y Terence Ranger (comps.). 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

HUSSEIN, Alatas Syed. 1977. *Intellectuals in Developing Societies.* Londres: Frank Cass.

HUTCHINSON, John. 1987. *The Dynamics of Cultural Nationalism: The Gaelic Revival and the Creation of the Irish Nation-State.* Londres: Allen and Unwin.

IGUIÑIZ, B. Juan. 1920. *El escudo de armas nacionales.* México: Vda. de C. Bouret.

INCHAÚSTEGUI, Carlos. 1977. *Relatos del mundo mágico mazateco*. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Indianidad y descolonización en América Latina. 1979. Documentos de la Segunda Conferencia de Barbados. México: Nueva Imagen.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, Geografia e Informática (INEGI). 1983. *X censo general de población y vivienda, 1980*. México.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, Geografia e Informática (INEGI). 1995. *Datos definitivos del conteo de los Estados Unidos Mexicanos.* México.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. 1948. "Proyecto de la cuenca del Papaloapan". *Boletín Indigenista,* 8: 130-135.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. 1954. *Métodos y resultados de la política indigenista de México.* México: INI.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. 1978. *INI 30 años después: una revisión crítica*. México: INI.

INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. 1993. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México,* coordinado por A. Embriz. México: INI, Dirección de Investigación y Promoción Cultural, Subdirección de Investigación.

"Instrumentación de la educación bilingüe-bicultural". s./f. Departamento de Educación Indígena, Proyecto Oaxaca.

ISRAEL, J. I. 1975. *Race, Class and Politics in Colonial Mexico 1610-1670*. Oxford: Oxford University Press.

IWANSKA, Alicja. 1977. *The Truths of Others: An Essay on Nativistic Intellectuals in Mexico.* Cambridge, Massachusetts: Schenkman.

JIMÉNEZ MORENO, Wigberto. 1959. *Historia antigua de México,* 3a. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

JOHANNSEN, Robert W. 1985. *To the Halls of the Montezumas: The Mexican War in the American Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

JUÁREZ ESPINOZA, Isabel. 1991. "Nuestras alegrías y nuestras penas". *Nuestra Sabiduría,* 2: 24-26.

JUÁREZ ESPINOZA, Isabel. 1992. "La mujer indígena tseltal". *Nuestra Palabra,* 4 (abril): 7.

KING, Timothy. 1970. *Mexico: Industrialization and Trade Policies since 1940*. Oxford: Oxford University Press.

KNELLER, F. George. 1951. *The Education of the Mexican Nation*. Nueva York: Columbia University Press.

KNIGHT, Alan. 1986. *The Mexican Revolution,* 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.

KNIGHT, Alan. 1990. "Racism, Revolution and Indigenism: Mexico 1910-1940". En *The Idea of Race in Latin America 1870-1940,* compilado por R. Graham, 71-113. Austin: University of Texas Press.

Knight, Alan. 1994. "Peasants into Patriots: Thoughts on the Making of the Mexican Nation". *Mexican Studies/Estudios Mexicanos,* 10-1 (diciembre): 135-161.

Kobayashi, José María. 1985. *La educación como conquista,* 2a. ed. México: El Colegio de México.

Krauze, Enrique. 1994. *Siglo de caudillos: biografía política de México (1810-1910).* México: Tusquets Editores.

Krickeberg, Walter. 1968. *Mitos y leyendas de los aztecas, incas y muiscas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lafaye, Jacques. 1985. *Quetzalcóatl y Guadalupe: la formación de la conciencia nacional en México,* 2a. ed., traducción de Ida Vitale y Fulgencio López Vidarte. México: Fondo de Cultura Económica.

Larroyo, Francisco. 1948. *La historia de la educación comparada en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Latchman, Ricardo A., Ernesto Montenegro y Manuel Vega. 1956. *El criollismo.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Lavrín, Asunción. 1976. *Latin American Women: Historical Perspectives.* Westport, Connecticut: Greenwood Press.

León-Portilla, Miguel. 1957. "Pluralismo cultural y étnico en la república mexicana". Ponencia presentada en la XIII reunión del International Institute of Different Civilizations, 15-18 de abril, Lisboa, 21 pp.

León-Portilla, Miguel. 1987. *México-Tenochtitlán, su tiempo y espacio sagrados*. México: Plaza y Valdés.

León-Portilla, Miguel. 1992. *Literaturas indígenas de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lewin, Boleslao. 1957. *La rebelión de Túpac Amaru y los orígenes de la emancipación americana.* Buenos Aires: Hachette.

Ligorred Perramón, Francisco de Asís. 1983. "Estado actual de los estudios de la literatura maya moderna". *Ethnica,* Barcelona. 19: 25-43.

Ligorred Perramón, Francisco de Asís. 1990. *Consideraciones sobre la literatura oral de los mayas modernos,* Colección Científica, 196. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Ligorred Perramón, Francisco de Asís. 1992. *Lenguas indígenas de México y Centroamérica: de los jeroglíficos al siglo XXI*. Madrid: Mapfre.

Ligorred Perramón, Francisco de Asís. 1997. *Las voces de la escritura*. Mérida: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Limón, José E. 1990. "La Llorona, the Third Legend of Greater Mexico: Cultural Symbols, Women and the Political Unconscious". En *Between Borders: Essays on* Mexicana/Chicana *History,* compilado por Adelaida del Castillo, 399-433. Encino, California: Floricanto Press.

Limón Olvera, Silvia. 1990. *Las cuevas y el mito de origen: los casos inca y mexica*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Lipset, Seymour Martin. 1959. "American Intellectuals: Their Politics and Their Status". *Daedalus,* 88: 458-465.

Lira González, Andrés. 1986. "Los indígenas y el nacionalismo mexicano". En *El nacionalismo y el arte mexicano,* IX Coloquio de Historia del Arte, 17-27. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lockhart, James. 1992. *The Nahuas after the Conquest: A Social and Cultural History of the Indians of Central Mexico, Sixteenth through Eighteenth Centuries*. Stanford: Stanford University Press.

Lomnitz-Adler, Claudio. 1992. *Exits from the Labyrinth: Culture and Ideology in the Mexican National Space*. Berkeley: University of California Press.

Lomnitz-Adler, Larissa, y Marisol Pérez Lizaur. 1987. *A Mexican Elite Family 1820-1980: Kinship, Class and Culture*. Princeton: Princeton University Press.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. 1994. *El conejo en la cara de la luna: ensayos sobre mitología de la tradición mesoamericana*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

LÓPEZ GARCÍA, Ubaldo. 1990. "Una reinterpretación mixteca de nuestros orígenes según el códice Vindobonensis". *Nuestra Palabra,* 10 (junio): 3-5.

LÓPEZ SARRELANGUE, Delfina. 1973. "Mestizaje y catolicismo en la Nueva España". *Historia Mexicana,* 23, 1 (julio-septiembre): 1-43.

LOWENTHAL, David. 1985. *The Past Is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOYO, Engracia. 1992. "Lectura para el pueblo". En *Seminario de Historia de la Educación en México, Historia de la lectura en México,* 43-91. México: El Colegio de México y Ediciones del Ermitaño.

LYNCH, John. 1986. *The Spanish American Revolutions, 1808-1826,* 2a. ed. Nueva York: W. W. Norton.

MALLON, E. Florencia. 1978. "Nationalist and Antistate Coalitions in the War of the Pacific: Junín and Cajamarca, 1879-1902". En *Resistance, Rebellion and Consciousness in the Andean Peasant World, Eighteenth to Twentieth Centuries,* compilado por S. Stern, 232-279. Madison: University of Wisconsin Press.

MALLON, E. Florencia. 1988. "Peasants and State Formation in Nineteenth-Century Mexico: Morelos, 1848-1858". *Political Power and Social Theory,* 7: 1-54.

MALLON, E. Florencia. 1995. *Peasant and Nation: The Making of Postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley: University of California Press.

MARIÁTEGUI, José Carlos. 1976. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana,* 6a. ed. Lima: Ediciones Populares.

MARROQUÍN, D. Alejandro. 1972. *Balance del indigenismo: informe sobre la política indigenista en América*. México: Instituto Indigenista Interamericano.

MARSHALL, C. E. 1963. "The Birth of the Mestizo in New Spain". *Hispanic American Review,* 43: 161-184.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro. 1992. "La educación elemental en el Porfiriato". En *Seminario de Historia de la Educación en México, Historia de la lectura en México,* 105-144. México: El Colegio de México y Ediciones del Ermitaño.

MATOS MOCTEZUMA, Eduardo. 1988. *The Great Temple of the Aztecs: Treasures of Tenochtitlan.* Nueva York: Thames and Hudson.

MATOSSIAN, Mary. 1976. "Ideologies of Delayed Industrialization: Some Tensions and Ambiguities". En *Political Change in Underdeveloped Countries,* compilado por J. Kautsky, 2252-264. Nueva York: Robert E. Krieger.

MAYALL, James. 1991. *Nationalism and International Society.* Cambridge: Cambridge University Press.

MAY MAY, Miguel. 1993. "Los talleres de literatura maya: una experiencia nueva en Yucatán". En *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas,* compilado por Carlos Montemayor. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

MEDINA, Andrés. 1986. "¿Etnología o literatura? El caso de Benítez y sus indios". En *La quiebra política de la antropología social en México,* compilado por C. García Mora y Andrés Medina, 213-241. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MEJÍA PINEROS, María Consuelo, y Sergio Sarmiento. 1987. *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia.* México: Siglo XXI.

MENCHÚ, Rigoberta. 1996. "Discurso de inauguración". Semana de la dignidad y los derechos de los pueblos indígenas. México: El Colegio de México, abril.

MESSINGER CYPRESS, Sandra. 1991. *La Malinche in Mexican Literature: From History to Myth.* Austin: University of Texas Press.

MEYER, Jean. 1974. *El conflicto entre la Iglesia y el Estado* 1926-1929, vol. 3. México: Siglo XXI.

MIRANDA VALENZA, Julio César. 1943. *La rebelión de José Gabriel Condorcanqui.* Cuzco: H. C. Rosas.

MIRANDÉ, Alfredo y Evangelina Enríquez. 1979. *La Chicana: The Mexican American Woman*. Chicago: University of Chicago Press.

MODIANO, Nancy. 1973. *Indian Education in the Chiapas Highlands.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

MOLINA Enríquez, Andrés. 1981. *Los grandes problemas nacionales*. México: Era.

MONSIVÁIS, Carlos. 1976. "La nación de unos cuantos y las esperanzas románticas". En *En torno a la cultura nacional.* México: Instituto Nacional Indigenista.

MORALES GÓMEZ, Daniel y Carlos Alberto Torres. 1990. *The State, Corporatist Politics and Educational Policy in Mexico*. Nueva York: Praeger.

MORALES MENESES, Ernesto. 1986. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos, A. C.

MORNER, Magnus. 1967. *Race Mixture in the History of Latin America*. Boston: Little Brown.

MOYA Palencia, Mario. 1992. "Somos mestizos en todo". *Excélsior,* 16 de agosto.

MUNCK, Ronald. 1986. *The Difficult Dialogue of Marxism and Nationalism*. Londres: Zed.

NAGENGAST, Carole y Michael Kearney. 1990. "Mixtec Ethnicity: Social Identity, Political Consciousness and Political Activism". *Latin American Research Review, 25,* 2: 61-91.

NAHMAD SITTON, Salomón. 1981. "Some Considerations of the Indirect and Controlled Acculturation in the Cora-Huichol Area". En *Themes of Indigenous Acculturation in Northwest Mexico,* compilado por Thomas B. Hinton y Phil C. Weigand, 4-9. Tucson: University of Arizona Press.

NASH, M. Charles. 1965. *Education and National Development in Mexico*. Princeton: Princeton University Press.

NEUMANN, Peter H., y Maureen Cunningham. 1984. *Mexico's Free Text-Books: Nationalism and the Urgency to Educate*. World Bank Staff Working Papers 541, Washington, D. C.: World Bank.

NIMNI, Ephraim. 1991. *Marxism and Nationalism: Theoretical Origins of a Political Crisis*. Londres: Pluto.

NOLASCO, Margarita. 1988. "Los indios de México". En *Política cultural para un país multiétnico,* compilado por Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco. México: Secretaría de Educación Pública.

"Organización de mujeres guatemaltecas refugiadas 'Mama Maquín'". 1996. Semana de la dignidad y los derechos de los pueblos indígenas. México: El Colegio de México, abril.

PADDEN, C. Robert. 1976. *The Hummingbird and the Hawk: Conquest and Sovereignty in the Valley of Mexico 1503-1541*. Nueva York: Harper.

PAGDEN, Anthony. 1987. "ldentity Formation in Spanish America". En *Colonial Identity in the Atlantic World 1500-1800,* compilado por Nicholas Canny y Anthony Pagden, 51-93. Princeton: Princeton University Press.

PALERM, Ángel. 1975. "La disputa de los antropólogos mexicanos: una contribución científica". *América Indígena,* 35, 1, enero-marzo, pp. 161-177.

PALMER, Colin A. 1976. *Slaves of the White God: Blacks in Mexico*. Cambridge: Cambridge University Press.

PARDO, María Teresa. 1990. "Los chinantecos frente a la presa Cerro de Oro: el centro de investigaciones Tsa ku wi". *América Indígena,* 2-3 (abril-septiembre): 151-184.

PARRA, Manuel Germán. 1954. "Las grandes tendencias de la evolución histórica de la política indigenista moderna en México". *Memorias del Instituto Nacional Indigenista,* 4: 27-100.

PAZ, Octavio. 1959. *El laberinto de la soledad,* 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.

PAZ, Octavio. 1987. "Los hijos de la Malinche". En *El peregrino en su patria,* compilado por Octavio Paz y Luis Mario Schneider. México: Fondo de Cultura Económica.

PEARCE, Kenneth. 1984. *The View from the Top of the Temple: Ancient Maya Civilization and Modern Maya Culture.* Albuquerque: University of New Mexico Press.

PEÑA, Guillermo de la, y Luz E. Galván Terrazas. 1983. *Bibliografía comentada sobre la historia de la educación en México.* México: Cuadernos de la Casa Chata 12, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

PÉREZ JIMÉNEZ, Aurora. 1987. "Las mujeres en el contexto de la lucha indígena". *Revista Etnias,* l: 15-17.

PHELAN Leddy, John. 1960. "Neo-Aztecism in the Nineteenth Century and the Genesis of Mexican Nationalism". En *Culture in History: Essays in Honor of Paul Radin,* compilado por Stanley Diamond, 760-770. Nueva York: Columbia University Press.

PIMENTEL, Francisco. 1864. *Memoria sobre las causas que han originado la situación actual de la raza indígena de México y los medios para remediarla.* México: Imprenta de Andrade y Escalante.

PONIATOWSKA, Elena. 1968. *La noche de Tlatelolco.* México: Era.

Popol Vuh: antiguas leyendas del Quiché. 1981. 7a. ed. México: Ediciones Oasis.

POWELL, G. T. 1968. "Mexican Intellectuals and the Indian Question 1876-1911". *Hispanic American Historical Review,* 48: 19-36.

PRESCOTT, H. William. 1909. *The Conquest of Mexico,* 2 vols. Londres: J. M. Dent and Sons / Nueva York: E. P. Dutton.

"Programa de lenguas y literatura indígenas". 1993. México: Dirección General de Culturas Populares, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

"Programa de maestría en lingüística: propuesta". s./f. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, mimeo.

Raby, David L. 1974. *Educación y revolución social en México 1921-1940.* México: SEP-Setentas.

Rading, Paul (comp.). 1920. *The Sources of Authenticity of the History of the Ancient Mexicans,* Publication in American Archaeology and Ethnology, vol. 17, núm. 1. Berkeley: University of California Press.

Ramírez, Rafael, Ida Appendini, Paula Gómez Alonzo, Jesús Romero Flores, Ricardo Rivera, Rafael García Granados, Eusebio Dávalos Hurtado, Concepción Muedra, José Miranda y Josefina Lomelí Quirarte de Correa. 1948. *La enseñanza de la historia en México.* México: Talleres de la Editorial Cultura.

Ramos, Samuel. 1951. *El perfil del hombre y la cultura,* 6a. ed. México: Espasa-Calpe.

Regino, Juan Gregorio. 1977. "Habla el poeta, la montaña canta". *La palabra florida,* 1, 2: 3-5.

Reina, Leticia. 1980. *Las rebeliones campesinas en México, 1819-1906.* México: Siglo XXI.

Reyes García, Luis. 1988a. "Las lenguas y literaturas indígenas". En *Relaciones interculturales en el área ecuatorial del Pacífico durante la época precolombina,* Proceedings, Forty-sixth Intemational Congress of Americanists, compilado por J. F. Bouchard y M. Guinea, Ámsterdam, Holanda, 8 de julio. Oxford: BAR.

Reyes García, Luis. 1988b. "Una historia de lucha étnica". *Revista Etnias,* 5: 19-20.

Reyes García, Luis. 1993. "Programa de formación de etnolingüistas". En *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural,* compilado por Nemesio J. Rodríguez, 3 vols. México: Instituto Indigenista Interamericano, vol. II.

Ricard, Robert. 1966. *The Spiritual Conquest of Mexico,* traducción de Lesley B. Simpson. Berkeley: University of California Press.

Robelo, Cecilio. 1982. *Diccionario de mitología nahoa.* México: Porrúa.

RODRÍGUEZ, Jaime E. 1989. *The Independence of Mexico and the Creation of the New Nation*. Los Angeles: University of California, Los Angeles, Latin American Center Publications.

ROEDER, Ralph. 1972 [1958]. *Juárez y su México*. México: Fondo de Cultura Económica.

ROJAS GONZÁLEZ, Francisco. 1943. "La institución del compadrazgo entre los indios de México". *Revista Mexicana de Sociología,* 5, 2: 201-213.

RUIZ, Margarito. 1999. "La Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA). Proceso de construcción de una propuesta legislativa autonómica nacional". En *México: experiencias de autonomía indígena,* compilado por Araceli Burguete Cal y Mayor, 21-53. Copenhague: International Working Group of Indigenous Affairs (IWGIA).

RUIZ VELASCO, E., y F. Bonilla Castillo. 1983. *Estadística educativa indígena*. México: Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública.

RUSSELL, Bernard H., y J. Salinas Pedraza. 1989. *Native Ethnography: A Mexican Indian Describes his Culture,* 2 vols. Londres: Sage.

SÁENZ, Moisés. 1964 [1928]. "La escuela rural mexicana". En *La antropología social aplicada en México,* compilado por Juan Comas, 105-133. México: Instituto Indigenista Interamericano.

SÁENZ, Moisés. 1936. *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Lima: Editores Unidos.

SÁNCHEZ CHAN, Feliciano. 1977. "Homenaje a Gerardo Can Pat: todo ha cambiado". *La palabra florida,* 2, 4: 14-18.

SÁNCHEZ, I. George. 1971, *Mexico: A Revolution by Education*. Westport, Connecticut: Greenwood.

SÁNCHEZ VASCONCELOS, Dominga. 1989. "Las mujeres indígenas que desempeñan trabajos domésticos". *Revista Etnias,* 6: 21-23.

SCHEFFER, Lillian. 1983. *La literatura oral tradicional de los indígenas de México,* antología, 2a. ed. México: Premiá Editora.

SCHMIDT, Henry C. 1978. *The Roots of* lo mexicano, *Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*. College Station: Texas A&M University Press.

SCHOLES, Walter V. 1969. *Mexican Politics during the Juárez Regime, 1855-1872*. Columbia: University of Missouri Press.

SCHRYER, Frans J. 1990. *Ethnicity and Class Conflict in Rural Mexico*. Princeton: Princeton University Press.

SECO, Carlos. 1948. "Doña Marina a través de los cronistas". *Revista de Indias* (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), 31-32 (enero-junio): 497-504.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1989. *Bases generales de la educación indígena.* México: Subsecretaría de Educación Elemental, Dirección General de Educación Indígena.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1990a. *Programa para la modernización de la educación indígena.* México: Dirección General de Educación Indígena.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1990b. *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*. México: Dirección General de Educación Indígena.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1997. *Estadística básica de educación primaria indígena nacional.* México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena.

SEED, Patricia. 1988. *To Love, Honor and Obey in Mexico: Conflicts over Marriage Choice, 1524-1821*. Stanford: Stanford University Press.

SHILS, Edward. 1976. "The Intellectuals in the Political Development of the New States". En *Political Change in Underdeveloped Countries,* compilado por John Kautsky, 195-234. Nueva York: Robert E. Krieger.

SIERRA, Justo. 1948. *Obras completas*, vol. VIII: *La educación nacional: artículos, actuaciones y documentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

SIERRA, Justo. 1972. *Juárez: su obra y su tiempo,* 2a. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

SIMPSON, B. Lesley. 1967. *Many Mexicos,* 4a. ed. Berkeley: University of California Press.

SINKIN, Richard. 1979. *The Mexican Reform* 1855-1976: *A Study in Liberal Nation Building.* Austin: University of Texas Press.

SMITH, Anthony D. 1971. *Theories of Nationalism.* Londres: Duckworth / Nueva York: Harper and Row.

SMITH, Anthony D. 1983. "Reading History: Ethnic Identity and Nationalism". *History Today,* 33 (octubre): 47-50.

SMITH, Anthony D. 1984a. "Ethnic Persistence and National Transformation". *British Journal of Sociology,* 35: 452-461.

SMITH, Anthony D. 1984b. "National Identity and Myths of Ethnic Descent". *Research in Social Movements, Conflict and Change,* 7: 95-130.

SMITH, Anthony D. 1985. "Ethnie and Nation in the Modern World". *Millenium,* 4: 127-142.

SMITH, Anthony D. 1986. *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Basil Blackwell.

SMITH, Anthony D. 1990. "Nacionalismo e indigenismo: la búsqueda de un pasado auténtico". *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe,* 1, 2: 5-17.

SMITH, Anthony D. 1991a. *Nattonal Identity*. Reno: Harmmondsworth / Penguin: University of Nevada Press.

SMITH, Anthony D. 1991b. "States and Peoples: Ethnic Nationalism in Multicultural Societies". *Soviet-Jewish Affairs,* 21, 1: 7-21.

SMITH, Anthony D. 1992. "Chosen Peoples: Why Ethnic Groups Survive". *Ethnic and Racial Studies,* 15, 3 (Julio): 436-456.

SMITH, Anthony D. 1993. "Ethnic Election and Cultural Identity". *Ethnic Studies,* 10: 9-25.

Smith, Anthony D. 1995. *Nations and Nationalism in a Global Era.* Cambridge: Polity.

Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (coords.). 1982. *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

"Solidaridad indígena con los símbolos patrios". 1991. *Nuestra Palabra* 7 (17 de abril): 12-13.

Soto, Shirlene. 1986. "Tres modelos culturales: la Virgen de Guadalupe, la Malinche y la Llorona". *Fem,* 48 (octubre-noviembre): 23-30.

Spalding, Karen. 1972. "The Colonial Indian: Past and Future Research Perspectives". *Latin American Research Review,* 7, 1 (primavera): 47-77.

Stabb, Martin S. 1959. "Indigenism and Racism in Mexican Thought, 1857-1911". *Journal of Inter-American Studies,* 1: 405-443.

Stalin. 1977. *El marxismo y la cuestión nacional.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Stavenhagen, Rodolfo. 1973. "Veinticinco años de indigenismo, tareas para el futuro". *Excélsior,* 23 de marzo de 1973. También en *La quiebra política de la antropología social en México (antología de una polémica),* compilado por Carlos García Mora y Andrés Medina, vol. II, 471-473. 1986. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Stavenhagen, Rodolfo. 1974. "La sociedad plural en América Latina". *Diálogos* 10, 55 (enero-febrero): 5-10.

Stavenhagen, Rodolfo. 1988. *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina.* México: Instituto Interamericano de Derechos Humanos / El Colegio de México.

Stavenhagen, Rodolfo, y Margarita Nolasco (comps.). 1988. *Política cultural para un país multiétnico: coloquios sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Suárez Argüello, Ana Rosa. 1994. "Una punzante visión de los Estados Unidos (la prensa mexicana después del 47)". En *Cultura e identidad nacional,* compilado por Ricardo Blancarte, 73-104. México: Fondo de Cultura Económica.

Taube, Karl. 1993. *Aztec and Maya Myths.* Austin: University of Texas Press.

Tavard, George H. 1973, *Woman in Christian Tradition.* Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Taylor, William. 1979. *Drinking, Homicide and Rebellion in Colonial Mexican Villages*. Stanford: Stanford University Press.

Thomson, Guy. 1991. "Popular Aspects of Liberalism in Mexico: 1888-1898". *Bulletin of Latin American Research,* 10, 3: 265-292.

Tibón, Gutierre. 1985. *Historia del nombre y de la fundación de México,* 2a. ed. Prólogo de Jacques Soustelle. México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Pedagógica Nacional. 1980. "Plan de estudios dirigido a maestros que prestan sus servicios en el medio indígena: versión preliminar", mimeo.

Urban, Greg y Joel Sherzer (comps.). 1992. *Nation-States and lndians in Latin America.* Austin: University of Texas Press.

Vaillant, George C. 1951. *The Aztecs of Mexico.* Londres: Penguin.

Valcárcel, Daniel. 1965. *La rebelión de Tupac Amaru,* 2a. ed. México: Fondo de Cultura Económica.

Valdés, Luz María. 1988. *El perfil demográfico de los indios de México*. México: Siglo XXI.

Valdés Vega, María Eugenia. 1989. "Las maestras de primaria del Distrito Federal: hacia un perfil sociológico". En *Fuerza de trabajo femenina urbana en México,* compilado por Jennifer Ann, vol. II, *Participación económica y política,* 587-606. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vasconcelos, José. 1986. *La raza cósmica*. México: Espasa-Calpe.

Vaughan, Mary K. 1982, *The State, Education and Social Class in Mexico, 1880-1928*. DeKalb: Northern Illinois University Press.

Vázquez, Josefina Zoraida. 1992. "El dilema de enseñar historia". *La Jornada Semanal,* 176 (4 de octubre): 34-37.

Vázquez, Josefina Zoraida, Dorothy Tanek de Estrada, Anne Staples y Francisco Arce Gurga. 1981. *Ensayos sobre historia de la educación en México.* México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

Vázquez de Knauth, Josefina. 1970. *Nacionalismo y educación en México.* México: Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

Veeser, H. Aram (comp.). 1984. *The New Historicism*. Londres: Routledge.

Villa Rojas, Alfonso. 1955. "Los mazatecos y el problema indígena de la Cuenca del Papaloapan". *Memorias del Instituto Nacional Indigenista,* 3: 80-100.

Villoro, Luis. 1950. *Los grandes momentos del indigenismo mexicano*. México: El Colegio de México.

Warman, Arturo. 1981. *We Come to Object: The Peasants of Morelos and the National State.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Warman, Arturo. 1988. "Comentarios sobre pluralidad y política cultural". En *Política cultural para un país multiétnico,* compilado por Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco, 97-101. México: Secretaría de Educación Pública.

Wasserstrom, Robert. 1989. *Clase y sociedad en el centro de Chiapas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wauchope, Robert. 1970. *The Indian Background of Latin American History: The Maya, Aztec, Inca and Their Predecessors.* Nueva York: Alfred Knopf.

Weber, Eugene. 1984. *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.

Weekman, Luis. 1984. *La herencia medieval de México,* 2 vols. México: El Colegio de México.

Weeks, Charles. 1987. *The Juárez Myth in Mexico.* Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Weigand, Phil C. 1981. "Differential Acculturation among the Huichol Indians". En *Themes of Indigenous Acculturation in Northwest Mexico,* compilado por Thomas B. Hinton y Phil C. Weigand, 22-35. Tucson: University of Arizona Press.

Weitlaner, Roberto J. 1977. *Relatos, mitos y leyendas de la Chinantla*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Wilson, Irma. 1941. *Mexico: A Century of Educational Thought*. Nueva York: Hispanic Institute of the United States.

Wolf, Eric R. 1958. "The Virgin of Guadalupe: A Mexican National Symbol". *Journal of American Folklore,* 71: 34-39.

Wolf, Eric R. 1982. *Europe and the People Without History*. Berkeley: University of California Press.

Wolff, Werner. 1963. *El mundo simbólico de mayas y aztecas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Yáñez, Agustín (comp.). 1942. *Mitos indígenas.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zayas Enríquez, Rafael. 1906. *Benito Juárez: su vida y su obra.* México: Imprenta de la viuda de F. Díaz de León.

Tercer encuentro nacional de escritores en lenguas indígenas, 1992

Ponencias presentadas en el Tercer Encuentro Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas, Ixmiquilpan, Hidalgo, 11-14 de noviembre de 1992

Bautista-Huet, Nicolás, "Reflexiones en tomo a la problemática indígena de Chiapas".

Can-Pat, Gerardo, "Actitud del escritor indígena frente a los 500 años de resistencia".

Castellanos Martínez, Javier, "Lo que pasó y lo que dicen que paso: la historia y contra historia de la resistencia indígena".

Cruz, Víctor de la. "Discurso por el quinto centenario".

Ek Naal, Rolando, "Breves razones históricas para reflexionar en torno al llamado V centenario dirigido principalmente al pueblo maya".

Gómez López, Alvina. "La mujer indígena ante la nueva vida".

Góngora Pacheco, María Luisa. "Mujer indígena: ceiba central de un hogar y de un pueblo".

Hernández Isídro, Isaías, "El papel de los escritores indígenas y sabios tradicionales frente a los nuevos retos".

Jiménez Pérez, María Roselia. "El oficio de escribir".

Juárez Espinosa, Isabel, "La mujer maya como fuente de cultura".

López García, Ubaldo, "Alcances y desarrollos de los pueblos indígenas en la época prehispánica".

López Morales, Juan, "Juicio sobre algunos acontecimientos ocurridos a la celebración del V centenario".

Marcial Cerqueda, Vicente, "Los zapotecas del Istmo en los 500 años de resistencia cultural" .

Maya Hernández, Ildefonso, "Cómo liberamos con autonomía".

Ramírez Calvo, Rosa. "La mujer indígena como creadora y portadora de cultura".

Mitos nacionalistas e identidades
étnicas: los intelectuales indígenas
y el Estado mexicano,
editado por el Departamento de Publicaciones del Instituto
de Investigaciones Sociales de la
Universidad Nacional Autónoma de México,
se terminó de imprimir el 30 de octubre de 2012,
en los talleres de Formación Gráfica, S.A. de C.V.,
Matamoros 112, Colonia Raúl Romero, 57630,
Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México.
Se imprimieron 500 ejemplares en offset,
en papel cultural de 90 gramos.
La composición se hizo en Garamond 12/14.2,
9/11 puntos.